

ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ
СРЕМСКА МИТРОВИЦА

Тема

**СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О РАЗВОЈУ ПРЕДШКОЛСКОГ
КУРИКУЛУМА КРОЗ ТЕМАТСКО ПЛАНИРАЊЕ**

Предмет

**ИГРА КАО ЦЕНТАР ПРЕДШКОЛСКОГ КУРИКУЛУМА
МАСТЕР РАД**

Ментор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

Славица Симић

бр.индекса: 50/2023

Сремска Митровица, 2025.

САЖЕТАК

Овај мастер рад бави се анализом ставова васпитача о примени тематског планирања у предшколском васпитању и образовању, с фокусом на његову повезаност са интересовањима и потребама деце. Полазећи од савремених теоријских основа и начела „*Основе програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета*“, рад истражује на који начин васпитачи интегришу дечје интересе у свакодневно планирање васпитно-образовног рада кроз тематске целине и пројекте. Циљ је био испитати колико васпитачи користе тематско планирање као флексибилан и дечјим потребама прилагођен приступ, који омогућава холистички развој деце, као и идентификовати изазове у његовој примени.

Истраживање је спроведено у ПУ „Каја“ у Љигу, на узорку од 16 васпитача, путем анкетног упитника који је обухватао отворена и затворена питања. Резултати указују на позитивне ставове васпитача о значају тематског планирања, али и на потребу за додатном обуком и бољим условима за примену оваквог приступа у пракси. Посебно је наглашена важност континуираног професионалног усавршавања и већег ослањања на дечје интересе као полазиште у креирању курикулума. Истраживање пружа смернице за унапређење праксе и развој ефикаснијих стратегија у области планирања програма у предшколском образовању.

Кључне речи: *предшколско васпитање, тематско планирање, интересовања деце, васпитачи, курикулум, професионални развој.*

САДРЖАЈ

САЖЕТАК	2
УВОД	5
1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ	6
1.1. Дефинисање основних појмова	6
1.2. Педагошки приступ и концепти у тематском планирању предшколске деце	7
1.3. Курикулум у предшколском васпитању и образовању – развој и савремени приступи	9
1.4. Тематско планирање као модел развоја предшколског курикулума	10
1.4.1. Почети тематског планирања	11
1.4.2. Историјски и теоријски контекст	12
1.4.3. Методе и стратегије тематског планирања	14
1.4.4. Континуирана евалуација и рефлексивна пракса	15
1.5. Улога васпитача у процесу тематског планирања	17
1.6. Сарадња породице и установе у креирању и спровођењу тематског планирања	19
2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	21
2.1. Проблем и предмет истраживања	21
2.2. Циљ и задаци истраживања	21
2.3. Хипотезе истраживања	22
2.4. Узорак истраживања	22
2.5. Методе и поступци истраживања	23
3. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	24
3.1. Резултати са дискусијом	24
3.1.1. Ставови васпитача о тематском планирању и његовој примени	24
3.1.2. Повезаност тематског планирања са интересовањима и потребама деце	27

3.1.3. Изазови у примени тематског планирања	30
3.1.4. Флексибилност тематског планирања	33
3.1.5. Предлози за унапређење праксе и обуке	35
3.2. Модел практичне обуке и предлог едукације васпитача за тематско планирање	38
3.3. Пример добре праксе интегрисаног тематског планирања у вртићу	40
ЗАКЉУЧАК	45
ЛИТЕРАТУРА	47
ПРИЛОГ	50

УВОД

У савременом предшколском васпитању све више се инсистира на поштовању индивидуалних потреба, интересовања и потенцијала сваког детета. У том контексту, тематско планирање представља један од приступа који омогућава флексибилно, отворено и деčјим интересовањима прилагођено васпитно-образовно деловање (Peterson & Powell, 2006). За разлику од традиционалног планирања које се често заснива на унапред дефинисаним темама и активностима, тематско планирање полази од посматрања деце, праћења њихових интересовања и ослушкивања њихових питања, чиме се ствара простор за креативно и смислено учење (Margetts, 2002).

Имплементација оваквог планирања у пракси захтева промену улоге васпитача – од реализатора унапред припремљених садржаја ка истраживачу, иницијатору и ментору у процесу учења (Epstein, 2007). Такође, захтева висок ниво професионалне рефлексije, тимског рада и континуираног усавршавања. У том смислу, искуства васпитача који су већ прошли процес увођења тематског планирања на основу интересовања деце представљају драгоцен извор увида у потенцијале, али и изазове ове праксе (Bredekamp & Copple, 1997).

Циљ овог мастер рада је да се анализирају искуства васпитача Предшколске установе „Каја“ у примени тематског планирања заснованог на интересовањима деце, те да се укаже на ефекте које овај приступ има на васпитно-образовни процес. Посебна пажња посвећена је начину на који васпитачи препознају деčја интересовања, обликују теме и сарађују унутар васпитних тимова, као и на услове који омогућавају или отежавају овакву праксу у оквиру предшколске установе.

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО ИСТРАЖИВАЊА

1.1. Дефинисање основних појмова

У предшколском васпитању и образовању, правилно разумевање и дефинисање кључних појмова је основа за успешну примену педагошких приступа и метода. Овај део рада има за циљ да прецизира значење појмова који се односе на тематско планирање, развој детета и васпитно-образовни процес.

Тематско планирање представља системски и флексибилан приступ креирању садржаја васпитно-образовног рада, у коме се теме и активности формирају на основу интересовања и потреба деце, као и конкретног васпитног контекста (Године узлета, 2018). Овај приступ омогућава повезивање различитих садржаја у целину која је смислена и релевантна за децу, омогућавајући им да активно уче и истражују.

Развој детета обухвата све промене у психофизичким и социјалним аспектима који се дешавају од рођења до поласка у школу. Развој је комплексна динамична категорија која подразумева напредак у моторичким, когнитивним, емоционалним и социјалним способностима детета (Coppie & Bredekamp, 2009). Разумевање ових аспеката је важно за планирање активности које одговарају узрасту и индивидуалним потребама детета.

Васпитно-образовни процес представља интерактивни и сврсисходан однос између васпитача и деце у оквиру предшколске установе, са циљем подстицања целовитог развоја детета. У овом процесу васпитач није само преносилац знања, већ и мотиватор, ментор и сарадник деце у њиховом учењу и истраживању (Epstein, 2007).

Когнитивни развој се односи на развој способности мишљења, решавања проблема, памћења и учења. У предшколском узрасту деца постепено усвајају основе логике, разумеју узрочно-последичне везе и уче да повезују појмове у систем (Margetts, 2012).

Индивидуалне потребе и интересовања детета представљају специфичне психолошке, емоционалне и социјалне карактеристике које утичу на начин на који

дете учи и развија се. Поштовање ових разлика је предуслов за ефикасан и квалитетан педагошки рад (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006).

Професионални развој васпитача је интегративни процес унапређивања компетенција васпитача, кроз учење, практичан рад и истраживачку делатност. Реализацијом овог процеса васпитач постаје практичар који промишља у складу са својим потребама и потребама предшколске установе, а у циљу унапређења квалитета васпитно-образовног процеса (Дедај, 2016).

Дефинисање ових појмова пружа основу за даље разматрање начина на који тематско планирање може подржати развој и учење деце у предшколском узрасту.

1.2. Педагошки приступ и концепти у тематском планирању предшколске деце

Свет који дете у предшколском узрасту доживљава није фрагментован – он се проживљава као целовит, јединствен и недељив. Стварност је једна недељива целина која постоји како у свету деце, тако и у свету одраслих. Свет одраслих и деце није у толикој мери удаљен како се то наглашава у традиционалним приступима (Павловски, Михаиловић и Дишовић, 1993: 45). Ово разумевање указује на потребу да се у васпитно-образовном раду поштује деčја перспектива, која се не може свести на унапред дефинисане и дисциплинарно подељене садржаје.

Свако предшколско дете има одређена развојна ограничења која утичу на начин сагледавања света. Ова ограничења се огледају у сазнајном егоцентризму – немогућности стављања у позицију друге особе, одсуству логике у размишљању, као и склоности ка анимизму, артифицијализму, феноменизму и синкретизму (Павловски, Михаиловић и Дишовић, 1993: 47). Због ових карактеристика, деčја слика света битно се разликује од одрасле, што захтева другачији педагошки приступ.

Кроз интеракцију са одраслима – пре свега васпитачима – дете постепено гради разумевање света као повезане целине. За дете појмови немају смисла када су изоловани, већ се усвајају у ширем контексту, кроз свакодневне животне ситуације.

Предшколско дете појмове повезује у системе и гради своје структуре мишљења (Малешевић, 2009: 52). У том процесу интеракција дете–васпитач је кључна. Васпитач треба да уважава дејче потребе, интересовања и претходна искуства, и да омогући услове за обострано учење и заједничку конструкцију знања.

Посебну улогу у овом процесу имају животне теме – повезани садржаји који се логички и смисаоно надовезују један на други, чинећи тематску целину. У тематском планирању, теме не настају као део унапред задатог програма, већ се формирају у интеракцији деце, васпитача и родитеља, у складу са конкретним контекстом и искуствима. Једна иста тема може бити обрађена на потпуно различите начине у две васпитне групе у оквиру исте установе. Програм, у том смислу, није унапред дефинисана збирка садржаја, већ динамичан и аутентичан процес који се гради у ходу и прилагођава учесницима (Павловски, Михаиловић и Дишовић, 1993: 50).

Суштина тематског планирања лежи у вештом регистровању интересовања и потреба учесника и њиховом претварању у образовну активност. Крајњи исход није само скуп информација, већ развој способности долажења до информација и конструисања знања (Павловски, Михаиловић и Дишовић, 1993: 51). То значи да деца у овом процесу постају активни учесници у учењу, а не пасивни примаоци знања. Тематско планирање, укључује активно, интердисциплинарно учење које је организовано око једне теме у којем се препознају три нивоа интеграције:

- механичка,
- садржајна и
- појмовна интеграција (Чудина-Обрадовић, Брајковић, 2009).

Тематско планирање представља значајан професионални изазов за васпитаче. Оно од њих захтева континуирано стручно усавршавање, развој нових знања и компетенција, посебно у области посматрања, праћења и документовања дејчег развоја. Васпитач се у овом процесу развија као рефлексивни практичар који учи од деце, родитеља и ширег образовног контекста. Он не само да подучава, већ и сам учи и расте у сарадњи са свима који чине заједницу учења у предшколској установи (Bredekamp & Copple, 1997).

1.3. Курикулум у предшколском васпитању и образовању – развој и савремени приступи

Курикулум у предшколском васпитању и образовању представља динамичан и комплексан концепт који се током времена развијао од традиционалног, наставнички усмереног програма ка савременим моделима који у средиште стављају дете, његове потребе, интересовања и потенцијале. Уместо крутих планова и програма, који су карактерисали претходне етапе у развоју предшколског система, данас се инсистира на отвореном курикулуму који подстиче активност, радозналост и истраживачки дух деце (Slunjski, 2006).

Историјски посматрано, први предшколски програми били су усмерени на припрему деце за школу, па је тежиште било на когнитивним вештинама и усвајању основних појмова. Међутим, развој теорија о деци и учењу, нарочито утицај Виготског (1978) и концепта зоне наредног развоја, као и Пијажеа (1969) који је указивао на значај активне конструкције знања, довео је до тога да дете више није посматрано као пасивни прималац знања, већ као активни учесник у процесу учења.

У савременим приступима, попут Reggio Emilia филозофије (Malaguzzi, 1993), дете се посматра као компетентно биће, богато потенцијалима, које учи у интеракцији са окружењем, одраслима и вршњацима. Курикулум се у том контексту не доживљава као унапред дефинисан садржај, већ као процес који настаје кроз заједничко истраживање, дијалог и сарадњу. Слично томе, HighScope програм (Hohmann & Weikart, 2002) наглашава активно учење, планирање, реализацију и евалуацију активности од стране саме деце, док амерички програм Head Start истиче значај породице и заједнице у целокупном процесу.

У Србији је значајан помак направљен усвајањем документа „Године узлета“ (Године узлета, 2018), којим је дефинисан концепт отвореног и флексибилног курикулума у предшколским установама. Тај документ полази од начела да је дете активни творац свог учења, да курикулум мора бити контекстуално осетљив и прилагођен специфичностима локалне заједнице, као и да партнерство са породицом представља кључни елемент квалитетне васпитно-образовне праксе. Овакав приступ доприноси јачању демократске културе у вртићима, развоју самосталности и креативности код деце, као и подстицању критичког мишљења.

Савремени курикулум у предшколском васпитању и образовању, како у Србији тако и у међународним оквирима, све више наглашава интегрисан приступ, где се различите области учења прожимају, а активности се организују тако да одговарају целокупном развоју детета – когнитивном, социјално-емоционалном, моралном и физичком. У том смислу, васпитач има улогу посредника и сарадника у учењу, а не преносиоца знања, чији је задатак да креира подстицајно окружење, препознаје интересовања деце и омогући им да буду активни учесници у креирању сопствених искустава.

1.4. Тематско планирање као модел развоја предшколског курикулума

Тематско планирање представља један од најзаступљенијих и најфлексибилнијих модела у савременом предшколском курикулуму, који омогућава интеграцију различитих области учења и развоја детета у јединствене, смислене целине. Уместо да се активности организују по изолованим садржајима (нпр. математика, језик, природа), тематско планирање полази од једне теме блиске деци и њиховом искуству (нпр. породица, годишња доба, животиње, превозна средства), око које се граде разноврсне активности (Slunjski, 2006). На овај начин обезбеђује се холистички приступ, у којем се спајају когнитивни, социјално-емоционални, комуникативни и моторички аспекти развоја детета.

Основна предност тематског планирања огледа се у томе што полази од интересовања и потреба деце, подстичући њихову активност, истраживање и критичко мишљење. Васпитач није више „преносилац знања“, већ посредник у учењу, који заједно са децом открива нове садржаје, организује окружење и обезбеђује подстицаје (Bredekamp & Copple, 1997; Malaguzzi, 1993). Овакав приступ подстиче деčју радозналост и омогућава повезивање знања са животним ситуацијама.

Тематско планирање такође доприноси развоју интердисциплинарности у предшколском васпитању. На пример, ако је тема „вода“, деца могу кроз игру и истраживање да упознају њене физичке особине (природне науке), да креирају приче и песме о киши (језички развој), да истражују уметничке изразе у вези са реком или

морем (уметност), али и да развијају социјалне вештине кроз заједничке активности и разговоре о значају воде у свакодневном животу (Hohmann & Weikart, 2002).

Улога тематског планирања у развоју предшколског курикулума у Србији посебно је истакнута у документу Основа програма предшколског васпитања и образовања – Године узлета (2018), где се наглашава значај отвореног, флексибилног и дечјег искуства оријентисаног планирања. Васпитачи се подстичу да теме не намећу унапред, већ да их развијају у складу са дечјим интересовањем и да кроз процес рефлексije и самопроцене унапређују сопствени рад (Године узлета, 2018).

Научна истраживања потврђују да тематско планирање има значајан утицај на мотивацију и укљученост деце. Према Стојановић (2018), деца у тематски организованим активностима показују већи ниво сарадње, креативности и самосталности, док васпитачи наводе да им овај модел омогућава боље усклађивање са индивидуалним потребама деце. Осим тога, тематско планирање се показује као ефикасан инструмент за повезивање породице и вртића, јер родитељи могу активно да учествују у избору и реализацији тема.

Тематско планирање као модел развоја предшколског курикулума има потенцијал да подстакне холистички развој детета, повећа квалитет васпитно-образовног процеса и учини вртић заједницом заједничког учења у којој се преплићу искуства деце, васпитача и родитеља. Оно представља један од најефикаснијих начина да се курикулум у пракси приближи својој основној сврси – да одговори на потребе и интересовања деце и припреми их за даље образовање и живот у савременом друштву (Peterson & Powell, 2006; Margetts, 2002).

1.4.1. Почети тематског планирања

Тематско планирање као модел васпитно-образовног рада има своје корене у педагошкој пракси средине XX века, када је дошло до преиспитивања традиционалних, рутинских приступа планирању рада у вртићима. Наиме, рани програми су били строго структурисани, усмерени ка когнитивним циљевима и припреми детета за школу, али су показивали ограничену ефикасност у развоју самосталности, истраживачких способности и креативности. У том контексту јавила

се потреба за новим приступом, који би укључивао целокупно децје искуство и био флексибилан у примени (Marjanović, 1985; Pavlovski, 1990).

Почеци тематског планирања у пракси означени су као покушај да се осмисли рад који интегрише интересовања деце и контекст у којем живе. Основна идеја била је да се пажљиво посматрају свакодневне активности, питања и радозналост деце, а затим да се та искуства претворе у смислене образовне активности. Овакав приступ је подразумевао да вртић постане заједница у којој одрасли и деца заједно истражују, решавају проблеме и граде знање, чиме се руше баријере између традиционалног „учитеља“ и „ученика“ (Marjanović, 1985; Pavlovski, 1990).

Један од првих истраживачких пројеката у Србији који је систематски увео тематско планирање водила је професорка А. Марјановић. Пројекат је укључивао тим наставника, васпитача, истраживача, деце и родитеља, а рад на тематском плану захтевао је не само ревизију планирања активности, већ и промену целокупне представе о детету, образовању и сврси васпитања. Како је истицала Татјана Павловски, процес креирања и реализације тематског планирања није био једноставан: он је подразумевао откривање, препознавање и регистровање интересовања деце и одраслих у образовним ситуацијама, као и њихово превођење у конкретне активности које имају смисао за све учеснике (Pavlovski, 1992).

Тематско планирање је тако постало један од најзначајнијих иновација у предшколској пракси, јер је подстицало холистички приступ развоју детета, интегрисало различите области учења и омогућавало деци да активно учествују у креирању свог образовног искуства. Истовремено, овај модел је захтевао од васпитача да постане рефлексивни практичар, који континуирано прилагођава активности интересовањима деце и њиховом развојном потенцијалу (Margetts, 2002; Hohmann & Weikart, 2002).

1.4.2. Историјски и теоријски контекст

Идеја тематског планирања у предшколском васпитању и образовању развијала се кроз континуитет педагошких теорија XX века, које су настојале да превазиђу стари модел наставнички оријентисаног и фиксiranог програма. Важан утицај на формирање овог концепта имали су Dewey (1916), који је истицао значај

искуственог учења и учења кроз непосредну интеракцију са окружењем, као и Montessori метод, који је наглашавао потребу за индивидуализацијом активности и праћењем интересовања детета.

Филозофија *Reggio Emilia* (Malaguzzi, 1993) представља важан искорак у разумевању тематског планирања као динамичног процеса у којем дете није пасивни прималац, већ активни учесник. Овде се окружење сматра „трећим васпитачем“, а материјали и простор постају средство за истраживање и самоиницијативно учење. На исти начин, *HighScope* приступ (Hohmann & Weikart, 2002) наглашава планирање, реализацију и евалуацију активности од стране самих васпитаника, што осигурава да тематски рад буде адаптиван, интерактиван и мотивишућ.

Теоријски аспект темељи се и на психолошким концептима развоја. Виготски (1978) је кроз концепт зоне наредног развоја показао да дете најбоље учи у интеракцији са вршњацима и одраслима, док Пијаже (1969) истиче активну конструкцију знања кроз игру и експериментацију. Такође, Vygotskyјев нагласак на социјалној интервенцији и Bredekamp & Copple (1997) концепт *Developmentally Appropriate Practice* истичу да је пажљиво планирано тематско учење средство за развој компетенција, истраживања и самосталног решавања проблема.

Историјски, тематско планирање се појавило као одговор на ограниченост експерименталних и компензацијских програма из 60-их и 70-их година, који нису успевали да мотивишу децу и омогуће интеграцију знања. Нови приступи настојали су да превазиђу ову статичност и омогуће холистички развој детета кроз синтезу когнитивних, социјално-емоционалних и моторичких области учења. Марјановић (1985) наглашава да тематско планирање представља радикалан искорак у преобликовању вртићке праксе јер мења не само план рада, већ и целокупну перцепцију детета, учења и васпитања.

Данас, тематско планирање се посматра као концепт који омогућава интеграцију разних теоријских приступа, а његова ефикасност зависи од способности васпитача да прати интересовања детета, креира подстицајно окружење и унапређује сарадњу са породицом. Овај приступ пружа основу за развој критичког мишљења, креативности и иницијативе код деце, што је суштински циљ савременог предшколског образовања (Margetts, 2002; Epstein, 2011).

1.4.3. Методе и стратегије тематског планирања

Тематско планирање у предшколском васпитању подразумева систематско осмишљавање активности које ће омогућити детету свеобухватан развој. У пракси, квалитет тематског рада зависи од избора одговарајућих метода и стратегија које подстичу активно учешће деце, њихову радозналост, креативност и самосталност. Васпитач, као модератор процеса, користи комбинацију више приступа, прилагођавајући их интересовањима и потребама деце, али и специфичностима одређене групе.

Интегрисани приступ представља основну стратегију савременог тематског планирања. Овај метод омогућава повезивање различитих области развоја – когнитивне, социјалне, емоционалне, моторичке, језичке и уметничке – у оквиру једне теме. На пример, тема „Пролеће“ може обухватити научно истраживање промена у природи, ликовне активности израде цвећа од различитих материјала, писање и разговор о пролећним догађајима у породици, као и физичке активности на отвореном. Интегрисани приступ омогућава деци да стекну целокупно искуство и да учење буде смислено, јер се садржаји не уче као одвојене и изоловане јединице, већ као повезани елементи стварног живота (Bredenkamp & Copple, 1997; Malaguzzi, 1993).

Пројектна метода је једна од најзначајнијих стратегија у тематском планирању јер омогућава деци да активно истражују и решавају проблеме из свакодневног окружења. Ова метода подстиче радозналост, креативност и самосталност, јер деца уче кроз истраживање, анализу и изражавање сопствених идеја. На пример, пројекат „Живот пчела“ може обухватити истраживање улоге пчела у природи, посету локалној пчеларској фарми, креирање панoa са цртежима и записима о наученим чињеницама и приказивање резултата другим групама. Васпитач у овом процесу делује као координатор и подршка, пружајући смернице и ресурсе, али не намећући готова решења (Pavlovski, 2010; Epstein, 2011).

Игра као основна стратегија учења остаје кључни принцип у предшколском тематском раду. Кроз игру, деца природно истражују свет око себе, развијају социјалне вештине, комуникацију и креативност. У тематском планирању, игре се осмишљавају тако да буду у функцији наставе и учења, али и да омогуће избор,

иницијативу и самостално решавање проблема. На пример, у теми „Подводна авантура“, деца могу користити костиме, играти улоге рибара или рибица, и решавати проблеме као што је прављење подводног града од природних и рециклираних материјала. На овај начин се учење интегрише са креативном игром, што резултира дубљим разумевањем садржаја и развојем дечијих компетенција (Vygotsky, 1978; Piaget, 1969).

Проблемско и истраживачко учење представља још један важан елемент у стратегијама тематског планирања. Деца се сусрећу са проблемским ситуацијама које сама решавају уз подршку васпитача као „скеле“ (*scaffolding*). Концепт скеле, уведен од Bruner-а (1978) и заснован на Виготскијевом моделу зоне наредног развоја (1978), подразумева да васпитач привремено подржава дете у решавању задатка, постепено смањујући помоћ како дете стиче самосталност. На пример, у теми „Свет инсекта“, деца могу добити сиров материјал за израду модела инсекта, а васпитач им поставља питања и показује технике, али их не усмерава директно. На тај начин, дете активно гради своје знање и вештине, развија критичко размишљање и истраживачки дух.

Комбинација ових метода и стратегија омогућава тематском планирању да буде флексибилан, прилагођен индивидуалним потребама деце, али и отворен за сарадњу са породицом и локалном заједницом. Кључ успешног тематског рада лежи у балансу између структуре и слободе, између вођене активности и самосталног истраживања, што обезбеђује да деца стекну не само знање, већ и компетенције за доживотно учење (Malaguzzi, 1993; Pavlovski, 2010; Bredekamp & Copple, 1997).

1.4.4. Континуирана евалуација и рефлексивна пракса

Континуирана евалуација је један од кључних елемената квалитетног тематског планирања у предшколском васпитању. Она подразумева систематско праћење и анализу развоја деце, ефективности планираних активности и метода учења. Евалуација није само формално бележење резултата, већ процес који омогућава васпитачима да увек буду у току са потребама, интересовањима и достигнућима деце, прилагођавајући активности тако да оне буду значајне и мотивационе.

Континуирана евалуација подразумева више нивоа посматрања:

- Посматрање појединачног детета – васпитач прати напредак сваког детета у различитим областима развоја (социјалне, когнитивне, моторичке, језичке, креативне). Ово посматрање омогућава препознавање индивидуалних потреба и потенцијала, као и идентификовање области које захтевају додатну подршку.
- Посматрање групе као целине – осим индивидуалног, важно је праћење динамике групе, сарадње међу децом, интеракције и утицаја простора и материјала на колективно учење. На овај начин васпитач може проценити да ли је планирани садржај адекватан целој групи и да ли подстиче позитивну социјалну интеракцију.
- Документација и евиденција – резултати посматрања и активности евидентирају се кроз дневнике, фото- и видео-записе, портфолије, радне листове и паное. Таква документација омогућава васпитачима да анализирају напредак, подстичу децу на рефлексију о сопственом учењу и да планирају наредне кораке у теми.
- Рефлексивна пракса васпитача подразумева стално размишљање о сопственим поступцима, одлукама и стратегијама рада. Васпитач као рефлексивни практичар анализира која метода или активност је била успешна, који изазови су се јавили и како се процес може унапредити у складу са индивидуалним потребама деце и циљевима тематског плана (Schon, 1983; Pavlovski, 2010).

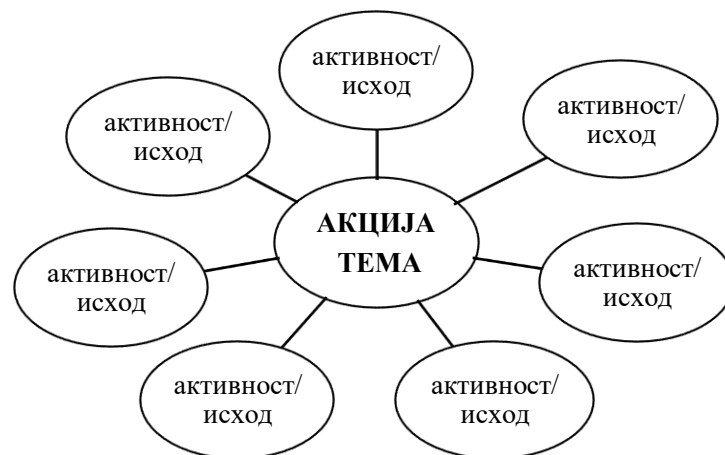
Примери примена рефлексивне праксе у тематском планирању:

- Након завршене недеље активности на теми „Шумско станиште“, васпитач анализира колико су деца активно учествовала, који аспекти теме су их највише заинтересовали, и како би наредног пута могао прилагодити активности за већу интерактивност.
- Васпитач бележи која средства и материјали су подстицали дечије истраживање, а која су била недовољно ефикасна, те на основу тога доноси одлуке о будућем избору ресурса.

- Кроз колегијалне састанке и тимски рад, васпитачи деле рефлексије о изазовима и успесима у реализацији тематских планова, што доприноси укупној професионалној еволуцији целог васпитног тима.

Рефлексивна пракса је тесно повезана са концептом континуираног професионалног развоја. Васпитачи који активно анализирају свој рад, траже повратне информације од колега и родитеља, као и од самих деце, у стању су да унапређују квалитет образовног процеса и развијају компетенције за планирање иновативних тематских активности (Epstein, 2011; Pavlovski, 2010).

Можемо закључити да се само проценом сопствене праксе та пракса може унапредити и побољшати.



Слика 1: „План васпитача на основу којег он постаје симбол реклама и потврда онога што се реално дешава у педагошкој пракси“ (Крњаја & Мишкељин, 2006: 136)

Континуирана евалуација и рефлексивна пракса омогућавају васпитачима да тематско планирање буде жив и флексибилан процес, прилагођен динамичним потребама деце, као и да се активности развијају у складу са стварним интересовањима и потенцијалима предшколске деце. Овај приступ не само да повећава квалитет васпитно-образовног рада, већ и гради културу професионалне одговорности и сталног усавршавања у установи

1.5. Улога васпитача у процесу тематског планирања

Тематско планирање у предшколском васпитању и образовању захтева од васпитача много више него само организацију активности – оно подразумева

свестрану, рефлексивну и проактивну улогу која превазилази традиционално схватање васпитача као преносиоца знања. У овом контексту, васпитач постаје посредник, иницијатор, сарадник и рефлексивни практичар, чији је основни задатак да осигура да деље искуство и интересовања буду у центру процеса учења (Siraj-Blatchford, 2009; Dahlberg, Moss & Pence, 2013).

Васпитач прати интересовања и потребе деце, њихова питања, као и свакодневне ситуације. На основу ових посматрања обликује теме које имају значај за децу и подстичу њихову радозналост. Ова улога обезбеђује да курикулум не буде апстрактан или унапред дефинисан, већ да се природно развија у контексту стварних дељих искустава (Siraj-Blatchford, 2009).

Уместо да само спроводи унапред задате активности, васпитач креира окружење које подржава различите облике учења – кроз материјале, простор, време и начине интеракције. Планирање активности у тематском оквиру омогућава да свако дете буде укључено и да развија своје способности у складу са индивидуалним потребама (Copple & Bredekamp, 2009).

У интеракцији са децом, васпитач подстиче размену мишљења, помаже у постављању питања и уочавању веза између садржаја. Он није онај који даје готова решења, већ онај који омогућава деци да сами конструишу знање, истражују и доносе закључке. На овај начин, учење постаје активно и значајно за дете (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Савремени приступ наглашава да васпитач није изнад деце, већ поред њих – као партнер у заједничком истраживању. Ова позиција доприноси изградњи односа поверења и уважавања, који су неопходни за квалитетно тематско планирање (Dahlberg, Moss & Pence, 2013).

Улога васпитача не завршава се израдом плана. Континуирано праћење ефеката активности и саморефлексија омогућавају унапређење сопствене праксе и прилагођавање будућих планова специфичним потребама деце (Hedges, 2015).

Значајно је истакнути улогу породице као партнера у креирању и развоју тема. Родитељи могу допринети процесу својим искуствима и ресурсима, а васпитач постаје посредник између вртића и породице. Ова сарадња осигурава интеграцију различитих извора учења и подржава холистички развој детета (Epstein, 2011).

На овај начин, васпитач у тематском планирању постаје кључна фигура која обликује искуство учења, подстиче дечју иницијативу и истраживачки дух, и интегрише свакодневни живот, школу и породицу у један смислен и холистички образовни процес

1.6. Сарадња породице и установе у креирању и спровођењу тематског планирања

Савремени приступ предшколском васпитању и образовању почива на принципу партнерства између установе и породице, јер је управо сарадња ова два окружења предуслов за холистички развој детета. Бројна истраживања показују да квалитет партнерства између породице и образовне установе директно утиче на дечји развој, при чему се нарочито истиче значај континуитета између породичног и институционалног окружења (Epstein, 2011).

Тематско планирање, као модел рада у предшколској установи, нуди широк простор за укључивање родитеља, како у креирању, тако и у реализацији активности. Породице, кроз своја искуства и познавање дечјих интересовања, могу представљати значајан извор информација за избор и обликовање тема. Васпитачи, уколико у процес планирања интегришу родитељске увиде, добијају теме које су деци блиске, смислене и прожете њиховим свакодневним животом (Стојановић, 2018).

Када је реч о реализацији тематског плана, сарадња породице може попримити различите форме – од учешћа у радионицама, преко доношења материјала, до организовања посета радним местима родитеља или њиховог гостовања у улози „стручњака“ за одређена животна питања. На овај начин, тематско учење постаје динамичније и садржајније, јер се искуства из породичног и институционалног контекста повезују у целину (Матијевић и Радовановић, 2019).

Посебно је значајна размена информација између васпитача и родитеља. Континуиран дијалог омогућава васпитачима да боље упознају социјални и културни контекст у којем дете живи, што води већој прилагођености активности његовим потребама. Са друге стране, родитељи постају упознати са васпитно-

образовним циљевима и методама рада, што повећава њихову свест о значају активног учешћа у образовном процесу (Epstein, 2011).

Сарадња породице и установе у тематском планирању не доноси користи само детету, већ и широј заједници. Она јача поверење између породице и институције, гради културу партнерства и промовише концепт заједничког учења, чиме тематско планирање прераста у процес који превазилази оквире вртића и постаје део животног тока породице и заједнице (Стојановић, 2018; Матијевић и Радовановић, 2019).

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1 Проблем и предмет истраживања

Предмет истраживања јесте анализа искустава васпитача у примену тематског планирања заснованог на интересовањима деце у предшколској установи. Савремени предшколски програми све више наглашавају важност прилагођавања садржаја потребама и интересовањима деце како би се подстакло активније учење и развој дечјих потенцијала. Међутим, примена оваквог приступа захтева промену традиционалних педагошких модела и улога васпитача, што може представљати и изазове у пракси.

Проблем истраживања састоји се у испитивању како васпитачи препознају и интерпретирају интересовања деце, како обликују тематске садржаје у складу са тим интересовањима, као и које су препреке и подстицаји у овој примени у конкретним условима предшколске установе. Такође, предмет је и анализа утицаја тематског планирања на квалитет васпитно-образовног рада, сарадњу унутар васпитних тимова и односе са родитељима.

Овим истраживањем настоји се дати допринос бољем разумевању практичних аспеката тематског планирања у предшколском образовању, као и идентификовању потенцијалних смерница за унапређење ове педагошке праксе.

2.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се испитају ставови васпитача о примени тематског планирања у предшколском васпитању и образовању, са посебним освртом на његову повезаност са интересовањима и потребама деце. Истраживање има за намеру да укаже на значај тематског планирања као приступа који омогућава прилагођавање васпитно-образовног рада индивидуалним особеностима сваког детета, као и да идентификује како васпитачи перципирају и примењују овај приступ у својој пракси.

У складу са циљем истраживања, дефинисани су конкретни задаци који ће омогућити систематску анализу и дубље разумевање примене тематског планирања у предшколском васпитању.

Задаци истраживања:

- 1) Испитати ставове васпитача о тематском планирању и његовој примени у предшколском васпитању и образовању.
- 2) Анализирати на који начин васпитачи повезују тематско планирање са интересовањима и потребама деце.
- 3) Идентификовати изазове са којима се васпитачи сусрећу при имплементацији тематског планирања.
- 4) Прикупити податке о томе да ли васпитачи користе тематско планирање као флексибилан алат за прилагођавање васпитно-образовних садржаја деци.
- 5) Сугерисати побољшања у вези са обуком васпитача и предложити методе за ефикаснију примену тематског планирања.

2.3. Хипотезе истраживања

У циљу усмерења и провере претпоставки о примени тематског планирања у предшколском васпитању, формулисане су следеће **хипотезе истраживања**:

1. Васпитачи имају позитиван став према примени тематског планирања у васпитно-образовном раду.
2. Тематско планирање у предшколском васпитању је повезано са препознавањем и укључивањем интересовања и потреба деце.
3. Васпитачи се сусрећу са одређеним изазовима приликом имплементације тематског планирања у пракси.
4. Тематско планирање се користи као флексибилан алат за прилагођавање васпитно-образовних садржаја децијим интересовањима.

2.4. Узорак истраживања

Узорак истраживања чиниће 16 васпитача из Предшколске установе „Каја“ у Љигу. У истраживање ће бити укључени сви васпитачи запослени у овој установи,

чиме се обезбеђује свеобухватност и репрезентативност резултата. Одабир оваквог узорка омогућава дубљу анализу ставова и искустава везаних за примену тематског планирања у предшколском васпитању и образовању, у конкретном радном окружењу.

2.5. Методе и поступци истраживања

Метод истраживања: У овом истраживању примењен је *дескриптивни метод*, уз коришћење *анкетног упитника* као основног инструмента за прикупљање података. Овај метод омогућава прикупљање мишљења, ставова и искустава васпитача о примени тематског планирања у предшколском васпитању и образовању.

Инструмент за прикупљање података: Користи се анкетни упитник који садржи *отворена и затворена питања*. Затворена питања омогућавају прикупљање квантитативних података, док отворена питања пружају увид у индивидуалне ставове, искуства и изазове са којима се васпитачи сусрећу у пракси.

Поступак спровођења истраживања: Анкетирање ће бити спроведено међу васпитачима ПУ „Каја“ у Љигу. Упитници ће бити подељени током редовних састанака, а учесници ће бити претходно информисани о циљу истраживања, као и о анонимности и добровољности учешћа. Васпитачи ће имати довољно времена (четири недеље) да попуне упитнике.

План анализе података:

- **Квантитативна анализа:** Податци из затворених питања биће обрађени уз помоћ дескриптивне статистике (фреквенције и проценти), чиме ће се приказати доминантни ставови и обрасци међу испитаницима.
- **Квалитативна анализа:** Одговори на отворена питања биће анализирани методом кодирања и категоризације, како би се издвојиле кључне теме и уочиле појаве и изазови у примени тематског планирања.

3. АНАЛИЗА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Резултати са дискусијом

3.1.1. Ставови васпитача о тематском планирању и његовој примени

У овом делу истраживања анализирани су ставови васпитача о тематском планирању као приступу у васпитно-образовном процесу у предшколским установама. Циљ је био да се сагледа колико често васпитачи примењују тематско планирање, како га вреднују у контексту свог рада, као и да ли уочавају конкретне предности или евентуалне недостатке оваквог приступа.

На *Графикону 1* приказана је расподела одговора васпитача на питање о учесталости примене тематског планирања.



Графикон 1: *Учесталост примене тематског планирања у раду васпитача*

Добијени подаци показују да чак 11 од 16 васпитача (68,75%) тематско планирање примењује *увек* или *често*, што указује на релативно висок степен прихваћености и примене ове методе у предшколском васпитању. Са друге стране, мањи број васпитача – 3 (18,75%) – наводи повремену примену, док су 2 испитаника (12,5%) навела да га примењују ретко. Ови резултати сугеришу да тематско

планирање представља значајан део васпитно-образовног процеса, али и да постоје разлике у нивоу његове примене, што може бити предмет даље анализе, нарочито у контексту препрека или индивидуалних педагошких приступа.

Графикон 2 приказује расподелу ставова васпитача у вези са корисношћу тематског планирања у раду са децом.



Графикон 2: *Степен корисности тематског планирања у раду са децом*

Резултати показују да већина васпитача – чак 14 од 16 (87,5%) – сматра тематско планирање корисним у раду са децом, било да га оцењују као *веома* или *углавном корисно*. Ово указује на висок ниво прихватања ове методе као ефикасног алата за организовање васпитно-образовног рада. Нулти проценат негативних одговора додатно потврђује да тематско планирање није оцењено као непотребно или неефикасно. Међутим, постоји мањи проценат васпитача који су показали неодлучност, што може бити знак потребе за додатним информисањем или подршком у примени ове методе.

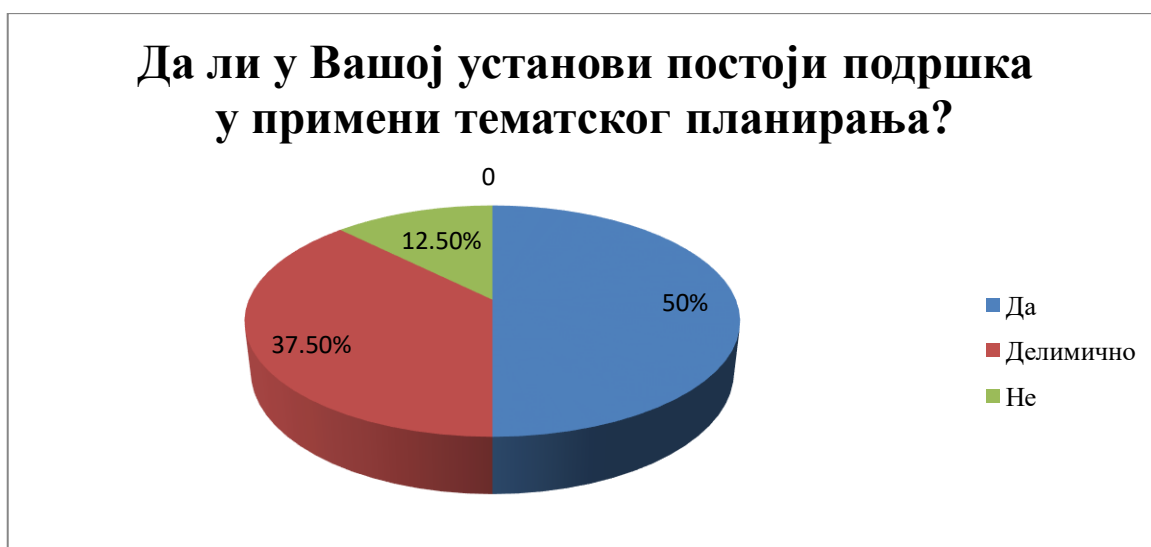
На питање отвореног типа „У чему видите предности тематског планирања?“, васпитачи су изнели различите одговоре, који су након квалитативне анализе груписани у неколико тематских категорија. *Табела 1* приказује број васпитача који су у одговорима нагласили одређене предности, као и проценат у односу на укупно 16 испитаника.

Табела 1: Перципиране предности тематског планирања

Бр.	Категорија предности	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Повезивање садржаја и активности	11	68,75%
2.	Веће интересовање и ангажовање деце	9	56,25%
3.	Лакша организација и планирање рада	8	50%
4.	Подстицање креативности и флексибилности	6	37,5%
5.	Прилагођавање индивидуалним потребама деце	5	31,25%
6.	Интердисциплинарни приступ	3	18,75%

Анализа одговора показује да већина васпитача тематско планирање види као значајан алат за бољу организацију и кохерентност васпитно-образовног процеса. Најчешће истицана предност је могућност повезивања различитих садржаја и активности у јединствену целину (68,75%), што указује на вредност теме као носећег принципа у планирању. Значајан проценат васпитача такође наглашава већу мотивисаност и ангажованост деце (56,25%), као и лакшу организацију васпитно-образовног рада (50%). Ови резултати потврђују да васпитачи препознају тематско планирање као користан и функционалан приступ у предшколској пракси.

На *Графикону 3* приказани су одговори васпитача на питање о постојању подршке у примени тематског планирања унутар њихове установе.



Графикон 3: Перцепција васпитача о постојању институционалне подршке у примени тематског планирања

Добијени подаци указују да половина испитаних васпитача осећа јасну институционалну подршку у примени тематског планирања, што је позитиван показатељ за имплементацију овог приступа у пракси. Ипак, значајан број васпитача (37,5%) сматра да подршка није потпуна, док 12,5% уопште не препознаје подршку. Ови резултати могу указивати на потребу за унапређењем комуникације, обука и сарадње у оквиру стручних тимова и руководства установе, како би се васпитачима обезбедили оптимални услови за примену тематског планирања у свакодневном раду.

3.1.2. Повезаност тематског планирања са интересовањима и потребама деце

У овом подпоглављу анализирају се ставови васпитача о томе у којој мери тематско планирање у предшколској пракси одражава интересовања и потребе деце. Циљ је да се испита да ли васпитачи у свом планирању полазе од деčјих иницијатива, колико им је важно да активности буду прилагођене развојним карактеристикама деце, као и како препознају везу између тематских целина и стварног живота деце у васпитној групи.

На *Графикону 4* приказани су одговори васпитача на питање у којој мери узимају у обзир интересовања деце приликом планирања тема у васпитно-образовном раду.



Графикон 4: Уважавање интересовања деце приликом планирања теме

Већина васпитача (75%) изјављује да увек или често води рачуна о интересовањима деце приликом избора теме, што указује на висок ниво сензибилитета за потребе деце у процесу планирања. Мањи број васпитача се изјаснио да то чини повремено или ретко, док ниједан испитаник није навео да у потпуности занемарује интересовања деце, што је охрабрујући податак.

Графикон 5 приказује како васпитачи оцењују степен укључености деце у процес избора теме у оквиру тематског планирања.



Графикон 5: Укључивање деце у избор теме

Већина васпитача (81,25%) у потпуности или делимично укључује децу у процес избора теме, што указује на настојање да се уважавају дечја мишљења и интересовања. Ипак, постоји део васпитача (18,75%) који не укључују децу у овај процес, што отвара простор за даље подстицање партиципације деце у планирању садржаја рада.

У циљу бољег разумевања начина на који васпитачи прикупљају информације о интересовањима деце, испитаницима је постављено отворено питање: „На који начин сазнајете шта децу интересује?“ Њихови одговори су груписани по најчешћим темама, уз навођење броја и процента васпитача који су их навели, приказани су у *Табели 2*.

Табела 2: Начини сазнавања интересовања деце

Бр.	Одговор/Начин сазнавања	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Посматрањем децје игре и понашања	11	68,75%
2.	Разговором са децом	10	62,5%
3.	Путем цртежа и креативног изражавања	4	25%
4.	Кроз заједничке активности и искуства	3	18,75%
5.	Уз подршку родитеља/информација од родитеља	2	12,5%

Резултати анализе одговора на отворено питање показују да васпитачи у великој мери користе непосредне, квалитативне методе како би сазнали шта децу интересује. Највећи број испитаника (11 од 16, односно 68,75%) навео је посматрање децје игре и понашања као главни начин за препознавање интересовања. Следећи најчешћи одговор био је разговор са децом (62,5%), што такође потврђује оријентисаност ка детету – кроз дијалог васпитачи добијају директне повратне информације о томе шта деца желе, воле и чему теже. Цртежи и друга креативна изражавања наведени су од стране 4 васпитача (25%), што је значајан податак јер указује на то да васпитачи у одређеној мери користе симболичке форме децје комуникације као извор података о интересовањима. Такође, 3 васпитача (18,75%) указују на заједничке активности са децом као прилику за стицање увида у њихова интересовања. Најмање васпитача (2 од 16, односно 12,5%) навело је сарадњу са родитељима као извор података о децјим интересовањима. Иако се овај проценат чини малим, он указује на простор за унапређење сарадње са породицом у циљу бољег разумевања деце у вртићком контексту.

Табела 3 приказује одговоре васпитача на питање о томе како повезују потребе деце са садржајима тематског планирања. Ово питање је отвореног типа и омогућава увид у конкретне начине и приступе које васпитачи користе како би осигурали да теме буду релевантне и прилагођене потребама деце у њиховим групама.

Табела 3: Начини повезивања потреба деце са садржајима тематског планирања према мишљењу васпитача

Бр.	Одговор/Начин повезивања потреба деце са садржајима тематског планирања	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Прилагођавам садржаје на основу посматрања и индивидуалних потреба	8	50%
2.	Уводим активности које одговарају тренутним интересовањима деце	4	25%
3.	Консултујем се са родитељима и тимом за боље разумевање потреба	2	12,5%
4.	Користим резултате посматрања и анализе развојних нивоа деце	1	6,25%
5.	Други начини (навести)	1	6,25%

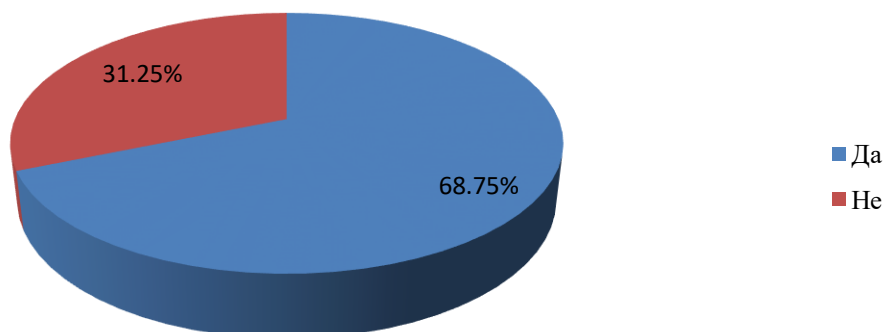
Анализа одговора показује да половина испитаних васпитача (50%) прилагођава садржаје тематског планирања на основу директног посматрања и индивидуалних потреба деце, што указује на висок степен индивидуализације у раду. Четвртина васпитача (25%) уводи активности које одговарају тренутним интересовањима деце, што је значајан показатељ фокусираности на актуелне жеље и потребе деце. Око 12,5% васпитача консултује се са родитељима и стручним тимом како би боље разумели потребе деце и на тај начин прецизније дефинисали садржаје. Мањи проценти васпитача користе резултате посматрања и анализа развојних нивоа деце (6,25%) или примену других метода (6,25%). Ови подаци указују да васпитачи користе више различитих извора и начина како би осигурали да тематско планирање буде релевантно и прилагођено деци, што доприноси квалитету образовног процеса.

3.1.3. Изазови у примени тематског планирања

Ово поглавље има за циљ да идентификује најчешће препреке и тешкоће у пракси, као и да пружи увид у могуће разлоге због којих тематско планирање није увек лако спровести. Анализа ових изазова је важна за унапређење стручне подршке васпитачима и побољшање квалитета образовног процеса.

На *Графикону 6* приказани су одговори васпитача на питање о сусретању са изазовима у примени тематског планирања.

Да ли се сусрећете са изазовима у примени тематског планирања?



Графикон 6: Учесталост сусретања са изазовима у примени тематског планирања

Од укупно 16 анкетираних васпитача, 11 васпитача (68,75%) одговорило је да се сусреће са изазовима приликом примене тематског планирања, док 5 васпитача (31,25%) није навело да има такве потешкоће.

Анкетирани васпитачи који су навели да се сусрећу са изазовима у примени тематског планирања одговорили су на питање о најчешћим изазовима са којима се сусрећу. Одговори су класификовани у неколико главних категорија, приказаних у Табели 4.

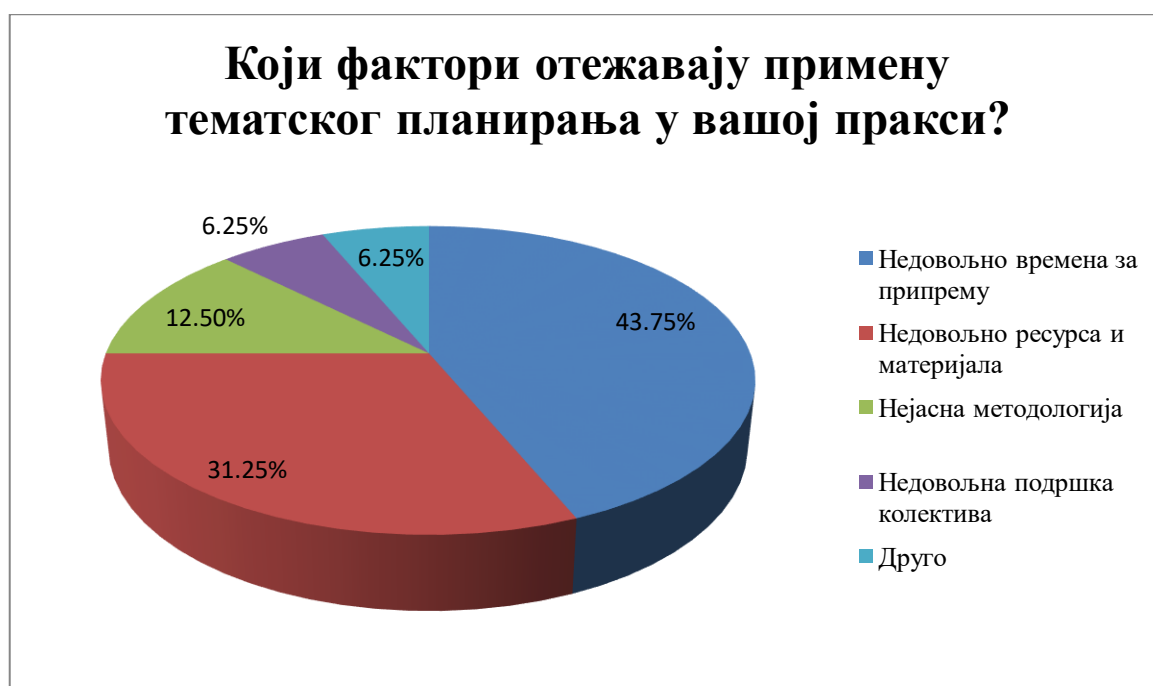
Табела 4: Најчешћи изазови у примени тематског планирања према ставовима васпитача

Бр.	Изазов	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Недовољно времена за припрему	5	31,25%
2.	Недостатак материјалних ресурса	4	25%
3.	Различити интереси и потребе деце	3	18,75%
4.	Сложеност праћења и евалуације	2	12,5%
5.	Сарадња са родитељима и тимом	2	12,5%

Васпитачи најчешће истичу недостатак времена за квалитетну припрему тематских активности као највећи изазов у примени тематског планирања, што је случај код 31,25% испитаника. Ово указује на потребу за бољом организацијом рада

и евентуалним увођењем додатне подршке у установи. Други значајни изазови односе се на ограничене материјалне ресурсе (25%), као и на разноликост интересовања и потреба деце (18,75%), што захтева флексибилан и креативан приступ васпитача. Сложеност праћења напретка и евалуације, као и изазови у сарадњи са родитељима и тимом, такође су препознати, што додатно илуструје комплексност примене тематског планирања у пракси.

На *Графикону 7* приказани су одговори васпитача на питање о најчешћим факторима који отежавају примену тематског планирања у пракси.



Графикон 7: *Фактори који отежавају примену тематског планирања у раду васпитача*

Резултати приказани на *Графикону 7* показују да је највише васпитача као главни фактор који отежава примену тематског планирања навело недовољно времена за припрему – тачније, 9 васпитача од укупно 16, што чини 56,25% испитаника. На другом месту по заступљености налази се недовољно ресурса и материјала, које је као препреку издвојило 4 васпитача, односно 25%. Заједно са тим, нејасна методологија представља изазов за 2 васпитача, што је 12,5%, док је недовољна подршка колектива препрека за 1 васпитача, односно 6,25%. Такође, један васпитач (6,25%) је навео и друге факторе који отежавају примену, што указује на постојање индивидуалних изазова и специфичних потреба у оквиру установе.

3.1.4. Флексибилност тематског планирања

Флексибилност тематског планирања представља важан аспект у предшколском васпитању и образовању, јер омогућава прилагођавање плана активности потребама и интересовањима деце у реалном времену. Ово поглавље испитује ставове васпитача о могућностима и ограничењима тематског планирања у односу на флексибилност и његову примену у пракси.

У оквиру испитивања флексибилности тематског планирања, васпитачима је постављено питање да ли тематско планирање користе као флексибилан оквир који прилагођавају групи деце. Одговори на ово питање приказани су на *Графикону 8*.



Графикон 8: *Учесталост прилагођавања тематског планирања као флексибилног оквира групи деце*

Резултати показују да већина васпитача тематско планирање доживљава као флексибилан процес — 43,75% увек и 31,25% често прилагођава теме специфичностима своје групе. То значи да скоро три четвртине испитаних (75%) активно примењује адаптацију тематског оквира у пракси. Само мали број васпитача (6,25%) наводи да то ради ретко, док ниједан васпитач није изјавио да тематско планирање не прилагођава уопште. Ово указује на високу свест о значају

индивидуализације у планирању и на постојање флексибилног приступа у савременој пракси предшколског васпитања.

У оквиру анализе флексибилности тематског планирања, испитано је у којој мери васпитачи мењају активности у складу са променама интересовања деце током трајања теме. Расподела одговора приказана је на *Графикону 9*.



Графикон 9: *Учесталост прилагођавања активности током теме у складу са интересовањима деце*

Резултати показују да више од половине испитаних васпитача (56,25%) увек прилагођава активности у складу са променама интересовања деце током трајања теме. Значајан број (37,5%) то чини понекад, док је само један васпитач (6,25%) навео да активности мења ретко. Ниједан испитаник није навео да активности никада не прилагођава. Ови подаци указују на високу флексибилност у планирању и реализовању садржаја, као и на пажљиво праћење развојних и интересних промена код деце, што је у складу са савременим приступима у васпитно-образовном раду.

Упитани су васпитачи да наведу конкретан пример ситуације у којој су, током реализовања тематске целине, морали да прилагоде активности у складу са потребама деце. Одговори васпитача су анализирани и систематизовани у *Табели 5*.

Табела 5: Примери прилагођавања активности током теме у складу са потребама деце

Бр.	Пример прилагођавања активности	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Променили смо активност због незаинтересованости деце за почетну тему	6	37,5%
2.	Увели смо покретне и физички активне игре јер је група показивала потребу за кретањем	4	25%
3.	Прешли смо на тему која је настала из спонтаног разговора у групи	3	18,75%
4.	Променили смо приступ због индивидуалних развојних потреба поједине деце	2	12,5%
5.	Друго (специфични одговори који не улазе у горње категорије)	1	6,25%

Анализа одговора показује да васпитачи у значајној мери реагују на потребе и интересовања деце током теме. Највећи број испитаника (37,5%) наводи да је до измена активности дошло услед незаинтересованости деце за планирану тему, што указује на потребу за флексибилношћу и прилагођавањем садржаја у ходу. Такође, значајан део васпитача (25%) прилагођава активности у складу са потребом деце за покретом, што показује осетљивост на физички и психомоторни развој деце. Остали примери се односе на спонтане теме, индивидуалне потребе и разноврсне ситуације из праксе. Ови резултати потврђују значај праћења дечјих потреба као основ за квалитетну имплементацију тематског планирања.

3.1.5. Предлози за унапређење праксе и обуке

У овом подељку анализирају се ставови васпитача у вези са могућностима унапређења примене тематског планирања у пракси, као и њихове потребе за додатном стручном подршком и обукама. Циљ је сагледати конкретне предлоге који могу допринети већој ефективности и релевантности тематског приступа у предшколском васпитању и образовању.

На *Графикону 10* приказани су одговори васпитача на питање да ли су похађали обуку или семинар о тематском планирању.

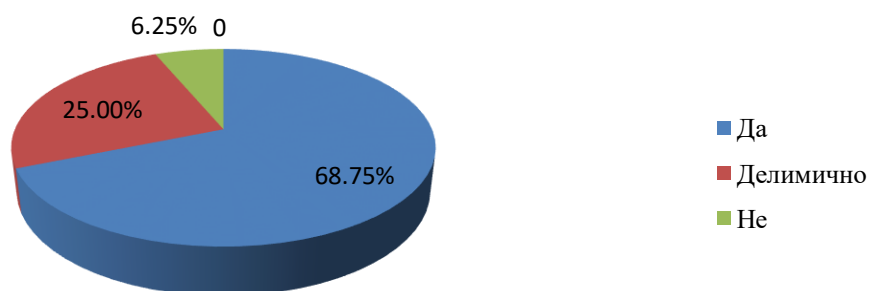


Графикон 10: Учествовање васпитача у обукама/семинарима о тематском планирању

Већина испитаних васпитача (62,5%) имала је прилику да се стручно усавршава у области тематског планирања, што указује на релативно добру информисаност и могућност примене теоријског знања у пракси. Ипак, чињеница да више од трећине васпитача (37,5%) није похађало никакву обуку говори у прилог потреби за систематскијом подршком и организовањем додатних едукативних програма, како би се осигурала равномерна примена тематског приступа у свим васпитним групама.

На *Графикону 11* приказани су ставови васпитача о потреби за додатном едукацијом у области тематског планирања.

Да ли сматрате да је потребна додатна едукација на ову тему?



Графикон 11: Ставови васпитача о потреби за додатном едукацијом о тематском планирању

Резултати показују да значајна већина васпитача (укупно 93,75%) препознаје потпуну или делимичну потребу за даљим усавршавањем у области тематског планирања. Ово указује на високу мотивацију за професионални развој и потребу за системском подршком у виду организовања стручних семинара, радионица и обука. Само један испитаник (6,25%) сматра да додатна едукација није неопходна, што је занемарљив проценат и додатно поткрепљује закључак о неопходности улагања у стручно усавршавање васпитача.

У циљу идентификовања потенцијалних начина за унапређење тематског планирања у пракси, испитани васпитачи су у оквиру отвореног питања дали своје предлоге *Табела 6.*

Табела 6: Предлози васпитача за унапређење примене тематског планирања у пракси

Бр.	Предлог васпитача	Број васпитача	Проценат (%)
1.	Више стручних обука и семинара	6	37,5%
2.	Обезбеђивање бољих материјалних услова и ресурса	4	25%
3.	Размена искустава са колегама (стручни активи, тимски рад)	3	18,75%
4.	Подршка од стране стручне службе и управе установе	2	12,5%
5.	Више времена за припрему и планирање	1	6,25%

Највећи број васпитача (37,5%) сматра да би редовне и квалитетне обуке значајно допринеле бољој примени тематског планирања. Такође, четвртина испитаника (25%) истиче потребу за побољшањем материјалних услова, што указује на важност техничке и логистичке подршке. Значајна је и потреба за професионалном разменом и сарадњом (18,75%), као и подршком од стране стручне службе (12,5%). Иако мањи проценат (6,25%) наводи време као кључан фактор, то и даље указује на потребу за преиспитивањем организационих аспеката рада. Ови резултати пружају драгоцене смернице за даљи развој праксе у установама.

3.2. Модел практичне обуке и предлог едукације васпитача за тематско планирање

На основу анализе добијених резултата, уочено је да васпитачима недостаје систематична подршка у процесу тематског планирања, како на нивоу стручног усавршавања, тако и у свакодневној пракси. Иако постоји свест о значају овог приступа, у пракси је његова примена често ограничена недовољном теоријском припремом, мањком практичних вештина, као и недовољном сарадњом са породицом и децом.

Управо из тих разлога предложен је модел практичне обуке и едукације васпитача који се заснива на четири кључна сегмента:

Први сегмент модела обухвата повезивање три нивоа обуке: теоријски део, у коме би васпитачи стекли дубље разумевање курикулумских основа и савремених педагошких концепата тематског планирања, радионичарски рад, где би у мањим групама увежбавали креирање тематских целина и размењивали примере добре праксе, менторску подршку, која подразумева активно праћење рада у групи, давање повратних информација и саветовање током примене тематског планирања у пракси.

Овај интегрисани приступ осигурава да обука не остане на нивоу теорије, већ да се постепено пренесе у праксу.

Други сегмент модела односи се на систематично праћење резултата обуке. Основно питање је: да ли васпитачи након обуке боље препознају потребе деце и да ли успешније спроводе тематско планирање?

Праћење ефеката може се реализовати кроз: анализу тематских планова пре и после обуке, посматрање реализације активности у групи, интервјуе и анкетирање васпитача након одређеног периода примене.

Овај корак омогућава да се процени у којој мери је модел обуке заиста функционалан и да ли доприноси унапређењу праксе.

Трећи сегмент усмерен је на развој једноставних и практичних алатки које васпитачи могу користити за самосталну процену сопственог рада. То могу бити: контролне листе за проверу усклађености плана са потребама и интересовањима деце, дневници активности у којима се бележе запажања током реализације, рефлексивна питања која васпитаче подстичу да критички сагледају своју улогу и ефекте планирања.

На овај начин васпитачи добијају могућност да континуирано прате и унапређују сопствену праксу, што уједно доприноси развоју професионалне аутономије.

Последњи сегмент модела ставља акценат на интеракцију између установе, породице и саме деце. Васпитачи су у истраживању више пута истакли да би тематско планирање било значајно ефикасније када би родитељи били више укључени, а деца добила већу могућност да активно учествују у процесу планирања.

Овај сегмент модела подразумева: укључивање родитеља у предлоге за избор тема, заједничке радионице у којима учествују и родитељи и деца, одабир активности који одражавају интересовања и искуства саме деце, редовну размену информација између васпитача и породице о току и ефектима тематских активности.

Тако се постиже већа интегрисаност целокупног васпитно-образовног процеса, где тематско планирање постаје простор за истинско партнерство свих актера.

Табела 7: Сажети приказ модела

Сегмент модела	Садржај	Очекивани ефекти
1. Теоријска обука + радионице + менторство	Комбинација знања, практичног увежбавања и подршке у пракси	Сигурност васпитача у примени тематског планирања
2. Испитивање ефеката	Праћење кроз планове, посматрање и анкетирање	Јасни докази о унапређењу праксе
3. Алатке за саморефлексију	Контролне листе, дневници, питања за процену	Континуирано професионално усавршавање
4. Сарадња са породицом и децом	Заједничке радионице, предлози тема, размена искустава	Већа партиципација и усклађеност са потребама деце

3.3. Пример добре праксе интегрисаног тематског планирања у вртићу

У циљу документовања практичне примене тематског планирања у оквиру отвореног курикулума, приказује се пример пројекта реализованог у ПУ „Каја“ у Љигу под називом „*Како је настао свемир*“. Овај пример показује да се полази од интересовања и питања деце, која постају покретач за даље активности, док васпитач има улогу ко-креатора и партнера у истраживању.

Полазиште је било интересовање деце за диносаурусе, које је довело до питања о метеорима и њиховој улози у изумирању ових животиња. Та питања су се природно развила у шире интересовање: „*Од чега је направљен свемир?*“ Ово деље питање није било унапред планирано, већ је представљало иницијални подстицај за даљи развој теме, што је суштина тематског планирања у отвореном курикулуму.



Слика 7: Акционе приче у функцији истраживања

У процес су били укључени и родитељи, који су доносили књиге и енциклопедије, учествовали у изради реквизита (ракета, планета, астероида) и тиме допринели јачању партнерства вртића и породице. Ово је још једна карактеристика отвореног курикулума – повезивање институције са породицом и широм заједницом.



Слика 8: Реквизити прављени са родитељима

Дечја питања („Дрна рупа је космичка машина“) показују активну позицију у процесу учења, док је васпитач уносио нове провокације у собу, попут „велике ракете-скривалице“, како би подстицао машту и даље истраживање.



Слика 9: Ракета – скривалица - простор за игру и машту



Слика 10: Маске за улоге и драматизацију

Пројекат је завршен „свемирском журком“, у којој су учествовали деца, родитељи и друге групе. Сви учесници били су костимирани у духу теме, а активности су обједињене са музичким и покретним играма.



Слика 11: Свемирска журка

Пример јасно показује да тематско планирање у оквиру отвореног курикулума није унапред задат сценарио, већ процес који се креира у складу са интересовањима деце, њиховим питањима и истраживачким стратегијама. Задатак васпитача није био да спроведе унапред написан план, већ да омогући услове за креативно учење, сарадњу и откривање. На тај начин деца постају активни ствараоци знања, родитељи партнери у васпитно-образовном процесу, а васпитач ко-креатора који прати и усмерава.

ЗАКЉУЧАК

Тематско планирање у предшколском васпитању представља важан оквир који васпитачима омогућава да систематски и сврсисходно организују васпитно-образовни процес. Његова суштина је у томе да дете буде активно у процесу сазнавања, а васпитач партнер и ко-креатора тог процеса. На тај начин, тематско планирање одговара развојним потребама и интересовањима деце, што доприноси њиховој већој мотивацији, креативности и целовитом развоју.

Истраживање је потврдило све постављене хипотезе. Васпитачи имају позитиван став према примени тематског планирања, чиме је потврђена прва хипотеза. Налази су показали да тематско планирање у пракси произилази из интересовања и потреба деце и заснива се на њиховој активној партиципацији, што оправдава другу хипотезу. Истовремено је уочено да се васпитачи сусрећу са одређеним изазовима, као што су ограничени ресурси, недостатак времена и повремена недовољна институционална подршка, чиме је потврђена и трећа хипотеза. Четврта хипотеза је такође оправдана, јер је тематско планирање препознато као флексибилан и динамичан алат који омогућава прилагођавање садржаја деčјим интересовањима.

У раду приказан је пример добре праксе интегрисаног тематског планирања у ПУ „Каја“ у Љигу, кроз пројекат „*Како је настао свемир*“. Овај пример јасно показује да се тематско планирање унапређује када се полази од питања и радозналости деце, када се укључују родитељи као партнери и када васпитач делује као ко-креатор процеса учења. Оно што је у почетку било деčје интересовање за диносаурусе прерасло је у комплексно истраживање о свемиру, што потврђује да тематско планирање није унапред дефинисан сценарио, већ динамичан процес који омогућава развој критичког мишљења, креативности и социјалних вештина.

Овај пример добре праксе истовремено указује и на промене у свакодневном раду: васпитач од статичног реализатора програма постаје активни креатор и истраживач са децом; родитељи од пасивних посматрача постају партнери у учењу; а деца од „прималаца знања“ постају његови главни носиоци. Таква промена у пракси показује да отворени курикулум и тематско планирање нису само методички избор, већ и нова култура рада у вртићу.

Као посебан допринос овог рада издваја се предложени модел практичне обуке васпитача за тематско планирање. Модел обухвата четири кључна сегмента: теоријски део, радионице и менторску подршку, систематично праћење ефеката на праксу, развој алатки за саморефлексију, као и повезивање породице и установе уз активну партиципацију деце. Применом овог модела, васпитачи добијају могућност да континуирано унапређују своје компетенције, док се тематско планирање интегрише као динамичан и партнерски процес у предшколској пракси.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bredekamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. National Association for the Education of Young Children.
2. Bruner, J. (1978). *The Role of Dialogue in Language Acquisition*. Harvard University Press.
3. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
4. Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of Evaluation*. London: Routledge.
5. Дедај, М. (2016). Акциона истраживања у функцији професионалног развоја васпитача. *Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре - Сирмијум, Прегледни чланак*, 62(1), 38–46. BIBLID: 0553–4569
6. Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan
7. Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (1998). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach in Transformation*. Westport, CT: Ablex Publishing.
8. Epstein, A. S. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
9. Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
10. Katz, L., & Chard, S. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Stamford, CT: Ablex Publishing.
11. Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*. Београд: АМ Graphic.
12. Malaguzzi, L. (1993). For an education based on relationships. *Young Children*, 49(1), 9–12.
13. Малешевић, Д. (2009). Тематско планирање и интеракција садржаја у предшколском програму. *Педагошка стварност*, 55(7–8), 790–802.

14. Margetts, K. (2002). *Curriculum in early childhood education and care*. Open University Press.
15. Margetts, K. (2002). *Curriculum in Early Childhood Education: Reggio Emilia and Other Approaches*. London: Routledge
16. Margetts, K. (2002). *Planning the Early Years Curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
17. Margetts, K. (2012). *Early childhood education: An international encyclopaedia* (Vol. 1). Routledge.
18. Marjanović, A. (1985). *Tematsko planiranje u predškolskim ustanovama*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja.
19. Matijević, M., & Radovanović, I. (2019). *Saradnja porodice i vrtića – put ka kvalitetnijem vaspitanju i obrazovanju*. Beograd: Učiteljski fakultet.
20. Montessori, M. (1967). *The Discovery of the Child*. New York: Ballantine Books.
21. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. OECD Publishing.
22. Основе програма предшколског васпитања и образовања. (2018). *Године узлета*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
23. Pavlovski, T. (1990). *Inovacije u predškolskom obrazovanju*. Beograd: Fakultet za predškolski odgoj.
24. Павловски, Т. (1992). Статус процеса планирања у предшколским васпитно-образовним програмима. *Институт за педагогију и андрагогију*. Београд: Филозофски факултет.
25. Pavlovski, T. (2010). *Taktike i strategije u predškolskom obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagogiju
26. Павловски, Т., Михаиловић, М. и Дишовић, С. (1993). Тематско планирање васпитно-образовног рада у дечјим вртићима. Београд: Филозофски факултет – Институт за педагогију и андрагогију.
27. Peterson, S., & Powell, D. (2006). *Creative curriculum for early childhood*. Teaching Strategies.
28. Peterson, S., & Powell, D. (2006). *Reimagining Early Childhood Curriculum*. New York: Teachers College Press.
29. Piaget, J. (1969). *Psychology of the child*. New York: Basic Books.
30. Siraj-Blatchford, I. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Education*. London: Routledge.

31. Slunjski, E. (2006). *Otvoreni kurikulum u vrtiću*. Zagreb: Spektar.
32. Stojanović, S. (2018). *Otvoreni kurikulum u vrtiću – iskustva i perspektive*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
33. Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
34. Hedges, H. (2015). *Assessment in Early Childhood Education: Critical Issues and Challenges*. Springer
35. Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2002). *Educating young children: Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti, MI: HighScope Press.
36. Copple, C., & Bredekamp, S. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. Washington, DC: NAEYC.
37. Чудина-Обрадовић, М., Брајковић, С., (2009). *Интегрирано поучавање*. Загреб: Библиотека корак по корак.

ПРИЛОГ

АНКЕТНИ УПИТНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ

Назив истраживања: Ставови васпитача о примени тематског планирања у предшколском васпитању и образовању и његовој повезаности са интересовањима и потребама деце

Напомена: Упитник је анониман. Молимо Вас да искрено одговорите на сва питања.

1. Колико често примењујете тематско планирање у свом раду?

- а) Увек
- б) Често
- в) Понекад
- г) Ретко
- д) Никада

2. У којој мери сматрате да је тематско планирање корисно у раду са децом?

- а) Веома корисно
- б) Углавном корисно
- в) Није ни корисно ни некорисно
- г) Углавном некорисно
- д) Потпуно некорисно

3. У чему видите предности тематског планирања? (отворено питање)

4. Да ли у Вашој установи постоји подршка у примени тематског планирања?

- а) Да
- б) Делимично
- в) Не

5. При планирању теме, колико водите рачуна о интересовањима деце?

- а) Увек

- б) Често
- в) Понекад
- г) Ретко
- д) Никада

6. Да ли укључујете децу у процес избора теме?

- а) Да
- б) Делимично
- в) Не

7. На који начин сазнајете шта децу интересује? (отворено питање)

8. Како повезујете потребе деце са садржајима тематског планирања? (отворено питање)

9. Да ли се сусрећете са изазовима у примени тематског планирања?

- а) Да
- б) Не

10. Ако је одговор „Да“, који су најчешћи изазови? (отворено питање)

11. Који фактори отежавају примену тематског планирања у вашој пракси?

- а) Недовољно времена за припрему
- б) Недовољно ресурса и материјала
- в) Нејасна методологија
- г) Недовољна подршка колектива
- д) Друго: _____

12. Да ли тематско планирање користите као флексибилан оквир који прилагођавате групи деце?

- а) Увек
- б) Често
- в) Понекад
- г) Ретко
- д) Никада

13. У којој мери мењате активности у складу са променама интересовања деце током теме?

- а) Увек
- б) Понекад
- в) Ретко
- г) Никада

14. Наведите пример када сте током тематске целине морали да промените активности у складу са потребама деце. (отворено питање)

15. Да ли сте похађали обуку/семинар о тематском планирању?

- а) Да
- б) Не

16. Да ли сматрате да је потребна додатна едукација на ову тему?

- а) Да
- б) Делимично
- в) Не

17. Шта би, по Вашем мишљењу, допринело бољој примени тематског планирања у пракси? (отворено питање)
