

УДК 373.2.022

159.953.5-053.4

Прејледни научни рад

Примљен 16/8/2025

Прихваћен 10/11/2025

Doi:10.5937/metpra29-60889

Гордана М. Степић¹

Универзитет у Крагујевцу, Факултет педагошких наука, Јагодина
Катедра за дидактичко-методичке науке, Јагодина (Србија)

ПЛАНИРАНЕ СИТУАЦИЈЕ УЧЕЊА У ВРТИЋУ

Сажетак: С обзиром на то да се планирано учење у важећој концепцији разликује од планираног учења у претходним концепцијама, циљ истраживања је сагледавање видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и њихове усклађености са актуелним програмом. У истраживању коришћена је метода анализе садржаја педагошке документације. Сагледани су видови подршке васпитача у 50 прича о теми/пројекту. Резултати истраживања указују да су видови подршке васпитача претежно усклађени са програмом и да су заступљени у различитој мери: васпитачи у великој мери примењују видове подршке који су мање-више били присутни и у претходним концепцијама, док су у мањој мери присутни видови подршке који су у складу с важећом концепцијом. Све то говори о потреби да васпитачи разумеју разлике између планираног учења у различитим концепцијама и да примењују стратегије рада које су у складу са актуелном концепцијом.

Кључне речи: планиране ситуације учења у вртићу, подршка васпитача у планираним ситуацијама учења, концепција програма

УВОД

У разматрању планираног учења у предшколском васпитању и образовању важно је кренути од сагледавања природе актуелног предшколског програма. У основи разликујемо две врсте програма: академски (усмерен на васпитача и когнитивне циљеве припреме за школу) и холистички (усмерен на дете и на односе) (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Програм усмерен на дете заснива се на потребама и интересовањима детета и у складу је са карактеристикама детињства.

¹ gordana.stepic@pefja.kg.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0003-3122-7147>

Васпитачи на основу знања која имају о развоју детета структурирају искуства којима се подстиче учење деце кроз игру и откривање. Овај приступ најпотпуније је исказан кроз концепт Развојно примерена пракса (енгл. *Developmentally Appropriate Practice – DAP*). Међутим, у савременој литератури све присутнији је приступ усмерен на односе и концепт Контекстуално примерена пракса (енгл. *Contextual Appropriate Practice – CAP*) у којем се истичу вредности као што су повезивање, одрживост, партнерство, уважавање различитости, људска и дечја права, а пред друштво и појединца постављају се нови захтеви – бити рефлексиван, проактиван, кооперативан, одговоран, спреман на дијалог, отворен за вишеперспективност, различитост, бити истраживачки оријентисан и отворен за промене (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014). Тој оријентацији предшколског програма припадају Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2019) (у даљем тексту: Основе програма), те се оне ослањају на социо-културну теорију, социологију детињства, постмодернизам и постструктурализам. У складу с наведеним теоријским поставкама, у Основама програма (2019) „дете се посматра као целовито биће чији се различити аспекти развоја међусобно преплићу и условљавају једни друге, а учење деце се види као процес који интегрише различита искуства стечена кроз оно што она чине и доживљавају, различите начине њиховог ангажовања, различите изворе и стратегије учења, различите перспективе у различитим контекстима и на различите начине“ (Buđevac i Kovačević, 2020, str. 472) чиме се са дискурса дефицита померамо ка дискурсу оснаживања деце. Дакле, дете није пасивно у процесу учења, невинно и немоћно (Corsaro, 1997). Деца се, уместо тога, посматрају као активни учесници који заједно са одраслима ко-конструирају знање док схватају свет који их окружује кроз активно ангажовање у њему (Corsaro, 1997), при чему свет утиче на њих, али и они учествују у његовој трансформацији.

Основе програма (2019) разликују „два значења појма програм – основе програма као основни, званични документ којим се дефинише концепција васпитања и образовања предшколске деце, и реални програм, као процес који се дешава и развија током самог васпитно-образовног рада“ (Buđevac i Kovačević, 2020, str. 469). Дакле, Основе програма (2019) јесу основ за развијање реалног програма и основ за његово преиспитивање. Реални програм настаје и гради се у реалном контексту васпитно-образовне праксе, а тај контекст чине: структура и култура вртића, деца, васпитач, други одрасли у вртићу, породице и локално окружење. Конструира се кроз сарадњу одраслих и деце, где одрасли воде процес учења, заједно с децом тежећи да прошире разумевање питања која су деци важна (Woodrow, 1999) на основу пажљивог слушања, дијалога, интеракције, посматрања и снимања дечјих идеја, мисли, интересовања и језика (Sorin, 2005). При развијању реалног програма садржаји нису сугерисани званичним документом (Buđevac i Kovačević, 2020). У фокусу је „продубљено истраживање проблематике смислене и инспиративне деци за истраживање“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 15), односно, развијање теме/пројекта „кроз акције и интеракције деце са другима у игри, животним ситуацијама и ситуацијама планираног/намераваног учења“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 35). Реални програм подразумева заједнички конструисан програм који подржава интеракције између васпитача и детета при чеми повезивање са децом и изградња односа чине основу за учење и поучавање.

Узимајући у обзир да учење у Основама програма (2019) представља ко-конструкцију знања и квалитативну промену учешћа у заједничким активностима деце и одраслих, док је

доминантни методички приступ пројектно учење засновано на повезивању са специфичним искуствима и животним темама деце; истраживању алтернативних решења; уважавању и јачању моћи деце (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2014), у раду се усмеравамо на питања: које су карактеристике планираног учења у Основама програма (2019) и како васпитачи подржавају децу у планираном учењу у вртићу.

ПЛАНИРАНО УЧЕЊЕ

Планирано учење има историју у Развојно примереној пракси и у великој мери црпи инспирацију из Пијажеове теорије интелектуалног развоја (Leggett, 2025). Према Ен Епштајн (Epstein, 2007) наставник/васпитач делује знањем и сврхом како би осигурао да деца стекну знање и вештине који су им потребни за школовање и живот. Интенционално поучавање (енгл. intentional teaching) не дешава се случајно. Оно је планско, промишљено и сврсисходно. Интенционални наставници/васпитачи користе своје знање, просуђивање и стручност да организују искуства учења за децу. Интенционално поучавање значи да наставници/васпитачи делују у складу са специфичним исходима или циљевима имајући на уму све домене развоја и учења деце (социјални, емоционални, когнитивни, физички развој), који се састоје од важних знања и вештина које деца желе и треба да савладају, што значи да интенционални наставници/васпитачи, интегришу и промовишу смислено учење у свим доменима (Epstein, 2007).

У Основама програма (2019) не ослањамо се на дискурсе смештене у оквир Развојно примерене праксе где су одрасли примарни доносиоци одлука, већ се у складу са савременим теоријским оквирима померамо ка реалном програму који је више колаборативан и инклузиван за све заинтересоване стране, а учешиће васпитача засновано на слушању, пружању провокација, истраживању, вођењу искустава. Према томе, планирано учење треба схватити као успостављање „финог” баланса између деце, васпитача и/или других одраслих, који ће допринети да учење деце буде ко-конструкција знања (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Дакле, планирано учење је социјални процес који се дешава када деца, васпитач и/или други одрасли учествују у некој конкретној ситуацији у којој истражују различита решења кроз преговарање (Leggett & Ford, 2013). Оно се заснива на схватању интенционалности као својства и деце и одраслих, које обухвата намере, планове и активитет и поверење одраслих у компетентност детета да одлучује о учењу и у учењу, и да заједно са васпитачем и/или другим одраслима истражује. Није усмерено на преношење и усвајање специфичних знања, већ на подршку грађењу квалитетних односа и развоју диспозиција за учење (посвећеност, радозналост, истрајност, сарадња, преузимање одговорности и др.), на отвореност за истраживање, промене, различитости и континуирану рефлексiju (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). „Планирано учење чине ситуације у којима је фокус на односима: а) испланиране интеракције између деце и одраслих у којима се одрасли „подешавају” деци у постављању процеса учења и избора материјала; б) ситуације у којима одрасли унапред доноси одлуку да као ко-креатор подстакне напоре деце тако што ће им помоћи да реше неки проблем или прошире своје истраживање; в) комбиновање испланираног вођења детета и образовних искустава одраслих у истраживању, засновано на

дељењу моћи између деце и одраслих; г) ситуације у којима дете одлучује да се укључи и оствари намеру да „тестира” своју теорију у грађењу знања, да размењује идеје и преговара са другима“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 41). Ово нам говори о значају усмерености васпитача на развијање квалитета односа (сигурности, континуитета, учешћа деце, уважавања, баланса у односима и укључености) и на начине учешћа и васпитача и деце у планираним ситуацијама учења којима се подржава добробит детета у свим димензијама – персоналној, социјалној и делатној.

Дакле, „суштина савремених стратегија поучавања деце предшколског узраста је у креирању планираних ситуација учења заснованих на истраживању у којима ће деца заједно с васпитачем посматрати, опажати, постављати питања, трагати за одговорима, упоређивати, учавати сличности и разлике, анализирати и закључивати, док су битни предуслови таквог рада организација подстицајне средине за учење и промена улога учесника у васпитно-образовном процесу“ (Golubović-Ilić, 2020, str. 308). У даљем тексту ћемо размотрити промене улога, прецизније – учешћа деце и васпитача у планираним ситуацијама учења према Основама програма (2019).

Дете у планираном учењу

Деца имају урођени осећај чуђења и снажну жељу да истражују свет око себе. Она су заједно са васпитачима примарни истраживачи који поседују сопствене теорије и питања за изградњу знања (Rinaldi, 2006). Деца су субјекти које треба слушати, а не објекти које треба поучавати, активни субјекти са својственим правима, стручњаци у својим животима и према томе активни учесници у истраживању (Pascal & Bertram, 2009).

У складу с наведеним, „планиране ситуације учења које покрећу деца су ситуације у које деца улазе са намером да нешто истраже, открију или представе, то су ситуације у којима се деца циљано баве оним што их посебно интересује у оквиру теме/пројекта који се развија или су подстакнута неким њиховим доживљајем и искуством“ (Osnove programa, 2019, str. 29). У планираној ситуацији учења дете се „фокусира на процес и начине откривања, забавља се и бави се оним што му је занимљиво, што га интересује и што за њега има смисла, артикулише идеје и ‘игра се’ својим идејама, вођено је доживљајем зачудности и радозналости, открива и уважава различите тачке гледишта, практикује и испробава различите начине откривања, усмерава се на сврху, смисао у складу са сопственим начином разумевања, замишља, машта, открива ствари на нов начин, тумачи информације у складу са својим претпоставкама, поставља питања којима разјашњава ствари себи и другима, поштује различит допринос појединаца у групи, договара се са другима, прати друге и усклађује се са њиховим поступцима“ (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017, str. 42). Дакле, док васпитач тражи прилике за поучавање, дете тражи прилике за учење. Васпитач треба да уочи те прилике, да их разуме и примени стратегије које ће подржати учење деце, што води ка партнерству деце и васпитача у процесу учења.

Да би се наведено остварило, деци је потребан заинтересован васпитач, васпитач ко-креатор, а не преносилац знања, онај који прихвата сумње и грешке, као и изненађење и радозналост, и на тим основама заједно са децом ко-конструише знање.

Васпитач у планираном учењу

Планирано учење захтева од васпитача да донесе одговорне и промишљене одлуке у вези с могућностима учења. Међутим, доношење таквих одлука захтева компетентност васпитача, да своја теоријска знања и уверења обликује у практично деловање.

„Планирану ситуацију учења васпитач покреће као део теме/пројекта који развија са децом; она доприноси да деца обогате доживљај и прошире искуство, истраже предмет сазнања или реше неки проблем у оквиру теме/пројекта“, што указује да васпитач у планираним ситуацијама учења није усмерен на давање готових знања, једнообразних решења и тачних одговора, „већ се у вођењу планираних ситуација ослања на претходно искуство деце, омогућава деци различите начине истраживања и различите начине интеракције међу њима и са њима“ (Osнове programa, 2019, str. 30). Планирана ситуација учења омогућава деци да учествују на различите начине, да ступају у различите размене с другом децом, све у складу с њиховим могућностима и преференцијама, док „начином свог учешћа, васпитач подстиче децу да испробавају различите могућности, упоређују своја искуства и увиде и долазе различитим начинима до властитих решења“ (Osнове programa, 2019, str. 30). Дакле, без обзира на то да ли деца или васпитач покрећу планирану ситуацију учења, она треба да буде заснована на слици о детету као јединственом и целовитом бићу, компетентном и богатом потенцијалима, активном учеснику вртићке заједнице, посвећеном учењу, креативном бићу и бићу игре.

Учешће васпитача у планираном учењу зависи од нивоа разумевања дечје активности и од уважавања њихове перспективе. Пажљиво посматрање, слушање и правилно декодирање и разумевање дечјих активности васпитачу треба да послуже за предвиђање њиховог развоја и обезбеђивање одговарајућих материјала и ресурса за њихов логичан наставак. Када васпитач зна слушати, чути и разумети дете, тада детету поставља подстицајна питања о његовим хипотезама, не доноси закључак пре времена, не жури, већ истражује, отворен је за рискантне идеје, спреман је да преузме ризик и не оптерећује се унапред постављеним планом (Vujičić, 2017); охрабрује децу да они постављају питања о којима ће васпитач размишљати, при чему није примарни циљ знати све тачне одговоре, већ помоћи деци да схвате да се одговори на питања о свету могу наћи властитим ангажовањем у истраживањима (Vujičić, 2013); охрабрује иницијативу деце, подстиче децу на планирање, а ако се план покаже неадекватним, васпитач усмерава расправу с децом и међу децом, и подржава их да план ревидирају у складу с новим сазнањима. Документација која се при томе критички анализира и преиспитује доприноси увиђању разлога и основаности конкретних предлога и решења васпитача, а самим тим и доводи у питање значења која се узимају здраво за готово, као „природна“ и истинита (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2012).

Из свега наведеног произлази да „планирана ситуација учења није исто што и усмерена активност, јер се не реализује независно од игре, не реализује се увек у истом унапред одређеном временском интервалу, не реализује се тако што васпитач води, а деца слушају излагање васпитача или гледају демонстрацију експеримента коју васпитач изводи“ (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022, str. 53). Дакле, планиране ситуације учења нису ситуације у којима одрасли помажу деци да науче нешто што одрасли сматрају вредним или важним за дете да зна или учи и не стварају вертикалан и хијерархијски правац са оним ко зна и оним ко не зна (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Како би упутили васпитаче у подршку деци у планираним ситуацијама учења, у Основама програма (2019) дати су видови подршке васпитача у планираним ситуацијама учења што доприноси и разумевању планираних ситуација учења у светлу нових приступа учењу и поучавању деце предшколског узраста. Наведени видови подршке треба да служе васпитачима као ослонац при планирању и развијању теме/пројекта, али и као основ за преиспитивање сопствене прексе и њене усклађености са Основама програма (2019) у овом домену.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је посредно сагледавање видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и њихове усклађености с актуелним програмом.

Задаци истраживања:

- 1) испитати степен заступљености видова подршке васпитача у планираним ситуацијама учења у педагошкој документацији;
- 2) сагледати усклађеност видова подршке васпитача у планираним ситуацијама с видовима подршке наведеним у Основама програма.

У истраживању коришћена је метода анализе садржаја педагошке документације. Видове подршке васпитача у планираним ситуацијама учења дате у Основама програма (2019) (Табела 1) користили смо као индикаторе у истраживању. Сагледавали смо присутност сваког индикатора у причама о теми/пројекту. Узорак садржаја су 50 прича о теми/пројекту које чине педагошку документацију васпитача из десет предшколских установа. Приче о теми/пројекту сврстали смо у следеће категорије: Физичке појаве $N = 8$; Жива природа $N = 12$; Земља и Космос $N = 4$; Екологија и рециклажа $N = 3$; Артефакти, објекти, грађевине $N = 11$; Визуелне и драмске уметности $N = 7$; Традиција, прошлост, друге културе $N = 5$.

Први корак анализе, односно, саморефлексију, урадили су васпитачи, тако што су се определили за једну причу о теми/пројекту и преиспитивали заступљеност понуђених индикатора. Издвајали су делове приче о теми/пројекту и уписивали назив индикатора који су препознали. У другом кораку истраживач је заједно са сваким васпитачем појединачно преиспитао и утврдио присутност датих индикатора. Након усаглашавања мишљења васпитача и истраживача бележена је присутност одређеног индикатора у свакој причи о теми/пројекту. Након анализе свих прича о теми/пројекту утврђена је фреквенција и степен заступљености сваког индикатора тако што је индикатор рачунат да се појављује једанпут, без обзира на број понављања у одређеној причи о теми/пројекту и без обзира на то да ли се у датој причи о теми/пројекту индикатор делимично појављује (индикатори који имају више елемената).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања указују да је подршка васпитача у планираним ситуацијама учења претежно усклађена с видовима подршке наведеним у Основама програма (2019) (Табела 1). Васпитачи у развијању теме/пројекта користе све наведене видове подршке, али у различитом степену.

Најзаступљенији индикатори су: 1) Фокусирам се на процес учења, а не на продукт; 2) Омогућавам деци да се баве оним што за њих има смисла, што их чуди и занима; 3) Омогућавам деци различите изворе учења и подршке: различита места, институције, организације и појединци у локалној заједници; породица; друга деца и одрасли; штампани, дигитални и други извори и 12) Омогућавам деци различите изборе кроз различита средства и материјале и начине изражавања, са 70–92% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Умерено заступљени индикатори су: 4) Подстичем децу да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја и да проширују своје разумевање смисла света кроз говорно изражавање; 10) Истражујем са децом на отвореном, омогућавам деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде однос према природи; 11) Помажем деци да израђују пригодна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту и 19) Омогућавам деци да смислено користе дигиталне технологије као оруђа у бављењу темом или пројектом, са 40–50% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Ретко заступљени индикатори су: 6) Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрирањем поступака; 7) Омогућавам деци да развијају различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење; 8) Подстичем различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, грађење у простору, покрет и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...); 15) Подстичем децу да повезују оно што раде с претходним искуством и знањем, ко-конструирају знања и уочавају обрасце; 16) Развијам заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса; 17) Развијам проактиван однос према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција и 20) Помажем деци да на различите начине документују своје учење, са 20–28% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту. Веома ретко заступљени индикатори су: 5) Моделујем истраживачки однос у учењу: износи наглас своје дилеме и претпоставке, пита се, артикулише процес; користи различите изворе учења, користи различите начине изражавања да изрази своје идеје и предлоге, показује посвећеност и истрајност; 9) Приближавам деци културно наслеђе непосредне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорт, драма, наука, техника, књижевност, музичко стваралаштво и други културни производи) градећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и припадништво и културни и глобални идентитет; 13) Обезбеђујем деци сигурност и охрабрујем их у прихватању изазова посебно у физичким активностима (водећи рачуна о здрављу и безбедности); 14) Подстичем децу да развијају и преиспитују своје „полазне теорије” о природним, друштвеним, физичким појавама и 18) Подржавам децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема, са 6–14% заступљености у анализираним причама о теми/пројекту.

Из анализе прича о теми/пројекту уочава се да су се васпитачи померили са позиције пружаоца знања и оних који одлучују о томе шта ће се и како радити. Такође, уочава се усмереност на процес учења, а не на продукт и једно тачно решење. Подршка васпитача сагледана у причама о теми/пројекту у мањој мери је интервенција васпитача којом он управља истраживањем

деце, а у већој интеракција у којој васпитач остварује дијалог са децом на основу претходног посматрања и слушања деце и уважавања деце перспективе.

Када разматрамо скуп индикатора који припадају групама у које су сврстани индикатори који су у великој мери и умерено заступљени (осам индикатора), с једне стране, и групама у које су сврстани индикатори који су ретко или веома ретко заступљени (12 индикатора), с друге стране, уочавамо да васпитачи претежно уклапају своја претходна знања и вештине у нове изазове, односно захтеве нове концепције и да је мањи укупан број индикатора који припадају групи које су чешће заступљени од укупног броја индикатора који су ретко или веома ретко заступљени. Дакле, васпитачи у великој мери примењују видове подршке који су мање-више били присутни и у претходним концепцијама, по којима су радили, или су њима слични. Када је реч о захтевнијим начинима подршке, за које је потребно добро позвање и разумевање концепције и компетентост васпитача за њену примену, резултат је другачији. Све нам то указује да је потребно развијати и унапређивати компетенције васпитача за подршку деци у планираним ситуацијама учења у складу са Основама програма (2019): васпитачи треба да разумеју разлику између планираног учења у претходној и садашњој концепцији, односно да разумеју шта значи и како се реализује планирано учење према Основама програма; да заснивају развијање реалног програма на заједничком учешћу у којем су васпитач и дете равноправни партнери; да пружају деци могућност да поставе сопствене циљеве, да уважавају и охрабрују њихову иницијативу; треба да имају способност преговарања и управљања окружењем за учење како би се одржала доследност и замах у учењу и ангажовању деце са васпитачима; треба да се посвете грађењу односа, при чему одрживе интеракције постају кључне за планирану везу између учења и поучавања. Дакле, од васпитача се захтева да буду пажљиви, обзирни, сараднички и рефлексивни (Leggett, 2025). То значи да васпитачи морају пажљиво приступити идејама сваког детета понаособ и бити обзирни према вишеструким језицима које користе за истраживање и изражавање својих мисли. Даље, усмереност на дете треба заменити приступом заснованом на сарадњи деце и васпитача и других одраслих. На крају, потребно је већи фокус ставити на документовање као процес који укључује континуирану рефлексивну праксу како би се осигурало да је пракса васпитача заснована на поставкама Основа програма (2019).

ЗАКЉУЧАК

Планирано учење у савременим програмима доприноси јачању професионалног идентитета васпитача, оснажујући њихову улогу и капацитет да поучавају децу предшколског узраста, при чему треба да користе и стратегије које нису биле заступљене у претходно важећим концепцијама. Анализа прича о теми/пројекту показала је да су видови подршке васпитача у планираним ситуацијама учења, дати у Основама програма (2019), заступљени у различитој мери. Најзаступљенији су они видови подршке који су васпитачима мање-више познати од раније или су слични стратегијама које су прописане Основама програма (2019). Делимично се уочавају видови подршке васпитача који су карактеристични за садашњу концепцију. Све то говори о потреби за професионалним развојем васпитача, од иницијалног образовања до професионалног ангажовања у домену

свих стратегија рада васпитача (планирање, заједничко развијање програма и документовање), а с обзиром на то да је фокус овог рада био на посредном преиспитивању развијања програма, истичемо значај подршке васпитачима у домену заједничког развијања програма (охрабривање иницијативе деце, моделовање, консултовање, подупирање и проширивање), а с тим у вези је и потреба за већим фокусом на документовање као процесом који укључује континуирану рефлексивну праксу и доношење одлука за искуства ко-конструисаног учења изведених из слушања, дијалога, интеракције и пажљивог разматрања дечјих теорија.

Ограничења истраживања уочавамо у посредном сагледавању начина подршке васпитача у планираним ситуацијама учења и усмерености на један део педагошке документације, причу о теми/пројекту, у којој су интегрисане различите ситуације делања – животно-практичне ситуације, игра и планиране ситуације учења, јер се интегрисано учење у теми/пројекту не одвија само кроз планиране ситуације учења. У наредним истраживањима требало би проучити како васпитачи користе дате видове подршке током целог процеса развијања теме/пројекта у самом контексту, у васпитно-образовној пракси, и усмерити се не само на квантитет него и на квалитет начина подршке васпитача у конкретним планираним ситуацијама учења.

ЛИТЕРАТУРА

- Buđevac, N. i Kovačević, Z. (2020). Sagledavanje deteta i procesa učenja u novim Osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja. U: Z. Opačić i G. Zeljić (ur.). *Programske (re)forme u obrazovanju i vaspitanju – izazovi i perspektive*, 463–476. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Učiteljski fakultet.
- Corsaro, W. (1997). *The sociology of childhood*. Pine Forge Press. <https://doi.org/10.1525/si.1999.22.1.101>
- Epstein, A. (2007). *The intentional teacher: Choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children.
- Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Beograd: Prosvetni pregled.
- Golubović-Ilić, I. (2020). Dete-istraživač – aktivni učesnik u svom razvoju. *Uzdanica*, 17 (2), 295–311. <https://doi.org/10.18485/uzdanica.2020.17.2.20>
- Havran, J. (2024). *Podrška vaspitača u planiranim situacijama učenja* (Neobjavljeni završni master rad). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare -Sirmium.
- Krnjaja, Ž. (2011). Shvatanje razvoja kao orijentacija predškolskog kurikuluma. *Pedagogija*, 66 (4), 541–551.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2012). Pedagoška dokumentacija: nevidljiva i vidljiva praksa. U: *Posebna pitanja kvaliteta u obrazovanju*, 117–131. Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Leggett, N. & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the early years learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (4), 42–50. <https://doi.org/10.1177/183693911303800406>.

- Leggett, N. (2025). Intentional Teaching and the Intentionality of Educators: Time for Careful, Considerate, Collaborative, and Reflective Practice. *Early Childhood Education Journal*, 53, 1–9. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01550-3>
- Pascal, C. & Bertram, T. (2009). Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (2), 249–262. <https://doi.org/10.1080/13502930902951486>
- 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). *Kaleidoskop. Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Samuelsson, I. P. & Carlsson, M. A. (2008). The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (6), 623–641. <https://doi.org/10.1080/00313830802497265>
- Sorin, R. (2005). Changing images of childhood – reconceptualising early childhood practice. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 12–21.
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203850893>
- Vujičić, L. (2013). Razvoj znanstvene pismenosti u vrtiću: izazov za odgajatelje. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (73), 8–10.
- Vujičić, L. (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Zagreb: Alinea, Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Woodrow, C. (1999). Revisiting images of the child in early childhood education: Reflections and considerations. *Australian Journal of Early Childhood*, 24 (4), 7–12. <https://doi.org/10.1177/183693919902400403>

ПРИЛОЗИ

Прилог 1

Табела 1: Поддршка васпитача у планираним ситуацијама учења

Тврдња	f	%
1) Фокусирам се на процес учења, а не на продукт.	46	92
2) Омогућавам деци да се баве оним што за њих има смисла, што их чуди и занима.	39	78
3) Омогућавам деци различите изворе учења и подршке: различита места, институције, организације и појединци у локалној заједници; породица; друга деца и одрасли; штампани, дигитални и други извори.	35	70
4) Подстичем децу да користе говор у тумачењу својих мисли, доживљаја и да проширују своје разумевање смисла света кроз говорно изражавање.	22	44

Тврдња	f	%
5) Моделујем истраживачки однос у учењу: износи наглас своје дилеме и претпоставке, пита се, артикулише процес; користи различите изворе учења, користи различите начине изражавања да изрази своје идеје и предлоге, показује посвећеност и истрајност.	4	8
6) Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрирањем поступака.	10	20
7) Омогућавам деци да развијају различите врсте ране писмености (језичке, математичке, визуелне) стварањем ситуација за њихово смислено коришћење.	11	22
8) Подстичем различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, грађење у простору, покрет и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...).	14	28
9) Приближавам деци културно наслеђе непосредне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорт, драма, наука, техника, књижевност, музичко стваралаштво и други културни производи) градећи доживљај смисла и лепоте људског делања, као и припадништво и културни и глобални идентитет.	3	6
10) Истражујем с децом на отвореном, омогућавам деци да упознају и разумеју природу и природне појаве и граде однос према природи.	21	42
11) Помажем деци да израђују пригодна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту.	25	50
12) Омогућавам деци различите изборе кроз различита средства и материјале и начине изражавања.	39	78
13) Обезбеђујем деци сигурност и охрабрујем их у прихватању изазова посебно у физичким активностима (водећи рачуна о здрављу и безбедности).	6	12
14) Подстичем децу да развијају и преиспитују своје „полазне теорије” о природним, друштвеним, физичким појавама.	7	14
15) Подстичем децу да повезују оно што раде са претходним искуством и знањем, ко-конструишу знања и уочавају обрасце.	11	22
16) Развијам заједништво кроз подстицање узајамне подршке, прихватања, уважавања, истицање вредности заједничког доприноса.	12	24
17) Развијам проактиван однос према свету кроз уважавање иницијативе, права на избор, покретање заједничких акција.	14	28
18) Подржавам децу да заједнички предвиђају, замишљају, постављају питања једни другима и траже различите начине решавања проблема.	5	10
19) Омогућавам деци да смислено користе дигиталне технологије као оруђа у бављењу темом или пројектом.	20	40
20) Помажем деци да на различите начине документују своје учење.	13	26

Прилог 2

Представљамо сегменте Приче о теми/пројекту „Индијска прича“² и заступљене индикаторе.

Листајући са децом и читајући (васпитач) књиге у литерарној просторној целини сазнајемо да је Кристофер Колумбо, пловећи својим бродом Санта Марија открио Америку мислећи да је стигао у Индију.³ Тако се јавља заинтересованост деце за Индију коју она даље испољавају кроз трагање за текстовима о Индији у другим штампаним изворима и на Интернету. Индикатор: 6) *Извор сам информација и инспирације читањем и причањем прича, приближавањем различитих извора сазнања, демонстрацијом историјата.*

Питања и недоумице о поменутој теми решавају и родитељи (деца заједно с васпитачима осмишљавају „путујућу боцу“ у коју родитељи остављају штампане материјале о Индији). Од Ј. маме, која је два месеца провела у Индији, сазнајемо да је Васко де Гама открио Индију, а од Н. тате добијамо презентацију на хамеру са свим важним знаменитостима ове велике земље. Есеј о Колумбовом путовању добијамо од И. мајке. Индикатор: 3) *Омоћујавам деци различите изворе учења и подрике: различита места, институције, организације и јединици у локалној заједници; породица; група деце и ограсли; шtamпани, дигитални и други извори.*

Кроз развијање теме/пројекта бавили смо се различитим аспектима индијске културе. Девојчица О. долази на идеју да направимо ресторан са индијском храном. Из песме „Плава птица“⁴ сазнали смо да им је омиљена намирница пиринач, као и да воле хлеб чапати (најпознатија врста хлеба у Индији). Заједно с децом правимо индијски хлеб. Упоредимо укус нашег и индијског хлеба. Индикатор: 9) *Приближавам деци културно наслеђе нејасне и шире заједнице као и човечанства (визуелне уметности, спорти, драма, наука, техника, књижевности, музичко стваралаштво и други културни производи) тражећи доживљај смисла и лепог људског делања, као и историјаштво и културни и глобални идентитети.*

Од Д. маме добијамо причу о шаху Џахану и продавачици свиле из чије љубави је настала грађевина Таџ Махал. Децу је прича растужила, али и инспирисала да граде палату користећи бамбучи конструктор, да је цртају и сликају. Индикатор: 8) *Подстичем на различите и креативне начине изражавања (визуелно изражавање, тражење у простору, покрети и плес, изражавање гласом, певање, звук и музика, причање, драматизација, невербална комуникација...).*

Следећег дана одлазимо у шетњу и проналазимо једну велику кутију. Дечак Л. каже да од ње можемо да направимо позориште сенки. Правимо од кутије позориште сенки. Код куће, уз помоћ породице, деца праве лутке на штапићу. Креирају ликове из прича о Индији. У вртићу, на основу прича које смо читали, деца стварају нове приче и демонстрирају их другој деци. Индикатори: 11) *Помажем деци да израђују природна средства и опрему за оно чиме се баве у теми или пројекту; 8) Подстичем различите и креативне начине изражавања и 3) Омоћујавам деци различите изворе учења и подрике: различита места, институције, организације и јединици у локалној заједници; породица; група деце и ограсли; шtamпани, дигитални и други извори.*

2 Тема/пројекат „Индијска прича“ представљен је у завршном мастер раду васпитачице Ј. Хавран.

3 Мекдоналд, Ф. (2005). *Не би ти се свидело да њовиш с Кристофером Колумбом!*, Београд: Креативни центар.

4 Плава птица-Индија: <https://www.youtube.com/watch?v=H-a4x1Zn76M>

PLANNED LEARNING SITUATIONS IN PRESCHOOL

Abstract: Planned learning in preschool involves situations based on a social process in which children and adults jointly explore possible solutions and negotiate them. The educator plays a key role in supporting and organizing these situations by creating an inspiring learning environment, fostering relationships, and continuously developing through reflection and practice. Given that the concept of planned learning in the current framework differs from that in previous frameworks, the aim of this research was to examine the ways in which educators provide support in planned learning situations and the extent to which such practices align with the current curriculum. The research used the method of content analysis of pedagogical documentation. The study examined educator support in 50 thematic/project-based stories. The findings indicate that the support methods used by educators are predominantly aligned with the curriculum but vary in their frequency: educators largely apply support strategies that were, to a greater or lesser extent, present in previous frameworks, while strategies aligned with the current framework are less frequently implemented. These results point to the need for educators to understand the differences between planned learning in various conceptual frameworks and to apply work strategies consistent with the current framework, which implies the necessity of professional development for educators, from initial training to ongoing professional engagement in this domain.

Keywords: planned learning situations in preschool, educator support in planned learning situations, program conception

5 gordana.stepic@pefja.kg.ac.rs ; <https://orcid.org/0000-0003-3122-7147>