

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА-СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

**РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА И ПРОФЕСИОНАЛНИ
ИДЕНТИТЕТ ВАСПИТАЧА У КОНТЕКСТУ „ГОДИНА
УЗЛЕТА“**

Професор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

Драгана Ађански

Сремска Митровица, 2026.

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА-СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

ТЕМА

**РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА И ПРОФЕСИОНАЛНИ
ИДЕНТИТЕТ ВАСПИТАЧА У КОНТЕКСТУ „ГОДИНА
УЗЛЕТА“**

ПРЕДМЕТ

РЕАЛНИ ПРОГРАМ ЗАСНОВАН НА ИГРИ

Професор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

**Драгана Ађански
бр. индекса: 23/2024 М**

Сремска Митровица, 2026.

Установа у којој је спроведено истраживање:

Предшколска установа „Пчелица“, Сремска Митровица.

Организације које су подржале истраживање:

- Удружење васпитача Војводине - на Конференцији „Примери праксе 2026“ Удружења васпитача Војводине, учесницима је подељена Анкета.

- Савез удружења васпитача Србије – чланови УО СУВ Србије су путем Viber групе поделили анкету у установе у којима су запослени

РЕФЛЕКСИВНА ПРАКСА И ПРОФЕСИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ ВАСПИТАЧА У КОНТЕКСТУ „ГОДИНА УЗЛЕТА“

САЖЕТАК

Предмет овог истраживања јесте однос између организационе и рефлексивне праксе у предшколским установама, са циљем да се испита у којој мери професионална заједница васпитача подржава развој рефлексивног професионализма у контексту примене Основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. Полазну основу чини уочени проблем неразвијености заједнице учења, услед чега се професионално деловање васпитача чешће реализује на нивоу функционалног тима, а ређе као вредносно и рефлексивно деловање.

Истраживање је спроведено применом три методе: анкетно истраживање (N=113), анализа документације (записници са преко 90 састанака актива из 9 вртића) и фокус-групни интервју (N=7). Резултати показују да, упркос високом декларативном разумевању програмских вредности (79%), професионални састанци доминантно имају организациони карактер. Анализа записника показује да организационе и административне теме чине преко 90% садржаја састанака. Записници потврђују да се рефлексивна пракса јавља само спорадично, док фокус група открива кључне препреке: страх од критике, несигурност и недовољно подршке.

На основу налаза, предложен је модел за унапређење рефлексивне праксе кроз увођење структурисаних састанака у малим, добровољним заједницама, јасно раздвајање организационе и рефлексивне димензије рада. Након спроведеног истраживања, резултати су презентовани Тиму за обезбеђивање квалитета и развој установе, што је покренуло конкретне промене у пракси. Дефинисане су улоге и одговорности представника актива у Централном тиму, са јасним захтевом да то буду васпитачи који разумеју и примењују програмску концепцију. Усвојен је модел флексибилних рефлексивних група, формираних по афинитету и различитим критеријумима (слична тема, вршњачко учење, хетерогеност искуства), чиме се одговара на потребу за сигурним простором за професионални дијалог.

Покренуте промене указују на спремност установе да системски ради на јачању професионалне заједнице учења.

Кључне речи: рефлексивна пракса, професионална заједница, Године узлета, професионални идентитет васпитача, хоризонтално учење, промене у пракси.

САДРЖАЈ

УВОД	8
1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО – ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНИХ САЗНАЊА	10
1.1. Појам и значај рефлексивне праксе.....	10
1.1.1. Рефлексивна пракса и акциона истраживања	11
1.2. Професионална заједница учења.....	12
1.2.1. Препреке развоју професионалне заједнице учења	13
1.3. Професионални идентитет васпитача	14
1.4. Програмска концепција „Године узлета" — теоријске основе и изазови примене	15
1.4.1. Теоријске основе програма	15
1.4.2. Изазови примене у пракси	16
1.4.3. Реални програм заснован на игри.....	17
1.5. Претходна истраживања у Републици Србији	18
1.5.1. Отворена питања.....	18
2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	20
2.1. Проблем, циљ и задаци истраживања	20
2.2. Истраживачка питања.....	21
2.3. Узорак и учесници истраживања	21
2.4. Методе, технике и инструменти.....	22
2.5. План и ток истраживања.....	23
3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА.....	24
3.1. Резултати анкетног истраживања (Google упитник).....	24
3.1.1. Демографске карактеристике узорка (П1–П3).....	24
3.1.2. Разумевање вредности и утицај на професионалну улогу (П4, П5).....	25
3.1.3. Аутономија и јаз између теорије и праксе (П6, П7).....	26
3.1.4. Развој заједнице и природа састанака (П8, П9, П10).....	27
3.1.5. Простор за рефлексију и заједничко промишљање (П11, П12, П13).....	28
3.1.6. Заједничка визија и осећај сигурности (П14, П15, П16).....	30
3.1.7. Формално прихватање насупротив стварној примени (П17).....	31
3.1.8. Важност подршке колега и професионалне заједнице (П18, П19, П20)	32

3.1.9. Критичко преиспитивање и рефлексивна (П21, П22).....	33
3.1.10. Општа процена реализације концепције (П23)	35
3.1.11. Резултати отворених питања	35
3.2. Резултати анализе записника.....	40
3.2.1. Доминантна тема: Организационе и административне активности	41
3.2.2. Слабо заступљена тема: Рефлексивна пракса и заједница учења.....	42
3.2.3. Кључне препреке за развој професионалне заједнице (из записника).....	43
3.2.4. Подстицаји за развој заједнице учења (из записника)	44
3.2.5. Синтеза: Однос између организационе и рефлексивне праксе	45
3.2.6. Закључак (у односу на циљ и проблем истраживања)	46
3.3. Тематска анализа транскрипта фокус групе	47
4. ДИСКУСИЈА.....	51
5. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ – ПРЕДЛОГ УНАПРЕЂЕЊА.....	55
5.1. Конкретни предлози.....	55
5.2. Очекивани исходи	56
6. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ КОЈЕ СУ УСЛЕДИЛЕ НАКОН ИСТРАЖИВАЊА	57
6.1. Упознавање са резултатима истраживања и покретање промена.....	57
6.2. Дефинисање улога и одговорности у оквиру Тима за квалитет.....	57
6.3. Формирање флексибилних рефлексивних група	58
6.4. Повезивање са Активом за развојно планирање.....	59
6.5. Значај и очекивани утицај покренутих промена	60
ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	61
ЛИТЕРАТУРА.....	64

УВОД

Основе програма „Године узлета“ (2018) представљају реформу предшколског васпитања и образовања у Републици Србији. Ова програмска концепција доноси суштинску промену у разумевању васпитно-образовног рада, дете позиционира као компетентно, радознато и активно биће, а васпитача као аутономног, рефлексивног професионалца и ко-креатора реалног програма (Основе програма предшколског васпитања и образовања, 2018).

Међутим, спровођење програмске концепције у пракси наилази на бројне изазове. Проблем који је уочен у пракси односи се на неразвијеност заједнице учења у предшколској установи. Професионално деловање васпитача чешће се реализује на нивоу функционалног тима (организација, подела задатака), а ређе као заједничко, вредносно и рефлексивно деловање које би било у складу са Основама програма.

Овај проблем је изабран јер се директно односи на сва четири подручја професионалне улоге васпитача: 1) непосредан рад са децом – квалитет подршке игри и учењу зависи од начина на који васпитач разуме дете, учење и сопствену улогу; 2) развијање програма – реални програм се не може развијати као заједничко истраживање без развијене заједнице учења; 3) професионални развој – хоризонтално учење и рефлексивност су кључне одреднице савремене професионалности; 4) јавно деловање – начин на који васпитачи заступају професионалне вредности у односу на родитеље и ширу заједницу.

Проблем је уочен кроз континуирану професионалну размену са колегама, током заједничког планирања, реализације активности и састанака стручних органа. Уочени су обрасци у којима се професионални састанци свode на организацију манифестација и унапред задатих активности, док изостаје дубља рефлексивност о пракси, вредностима и значењу искустава деце и васпитача.

У процесу идентификовања и артикулисања проблема остварена је сарадња са педагогом предшколске установе, кроз професионалне разговоре, анализу документације и заједничко промишљање улоге професионалног учења у развоју установе.

Сврха истраживања је да се систематски испита однос између организационе и рефлексивне праксе у предшколским установама, те да се идентификују кључне препреке и подстицаји за развој професионалне заједнице и рефлексивне праксе васпитача.

1. ТЕОРИЈСКИ ДЕО – ПРЕГЛЕД РЕЛЕВАНТНИХ САЗНАЊА

Теоријски оквир овог истраживања сагледава три међусобно повезана концепта: (1) рефлексивна пракса као кључна компетенција савременог васпитача; (2) професионална заједница учења као институционални оквир за њен развој; и (3) професионални идентитет васпитача који се обликује у интеракцији индивидуалних уверења и институционалне културе. Полазећи од програмске концепције „Године узлета“, преглед интегрише домаћу и релевантну страну литературу с циљем да пружи основу за истраживање односа организационе и рефлексивне праксе.

1.1. Појам и значај рефлексивне праксе

Рефлексивна пракса представља један од најзначајнијих концепата у савременој теорији образовања и професионалног развоја. Њено теоријско утемељење налази се у радовима Џона Дјуија, који је рефлексiju дефинисао као „активно, упорно и пажљиво разматрање сваког веровања или облика знања, у светлу основа које га подупиру и даљих закључака ка којима води“ (Dewey, 1933, стр. 9, према Радуловић, 2011, стр. 21). Дјуијево схватање рефлексije као активног и намерног когнитивног процеса поставило је темеље за каснији развој концепта рефлексивног практичара.

Доналд Шон (Schön, 1983, према Радуловић, 2011, стр. 42–43) учинио је значајан искорак у разумевању рефлексивне праксе уводећи дистинкцију између *рефлексije у акцији* (размишљање током самог догађаја) и *рефлексije на акцију* (размишљање након догађаја). Прва подразумева способност васпитача да „размишља на ногама“ и прилагођава своје поступке у реалном времену, док друга укључује накнадну, систематску анализу сопственог рада. Обе димензије су неопходне за трансформацију дубоко укорењених уверења о детету, учењу и васпитању у проверљиве хипотезе деловања (Радуловић, 2011, стр. 58–62).

Према Радуловић (2011, стр. 36–40), процес рефлексивне праксе укључује неколико димензија: однос мишљења и деловања, однос рационалног и интуитивног мишљења, као и однос когнитивног, афективног и моралног аспекта. Критичким промишљањем о свом професионалном искуству и постављањем питања *Шта?*, *Зашто?*, *Како могу да*

побољшам оно што не функционише?, васпитачи развијају ефикасан алат за професионални развој (Дедај, 2019, стр. 91).

У контексту предшколског васпитања, рефлексивна пракса добија нарочит значај због природе васпитног рада који се одвија у сложеним и непредвидивим ситуацијама. Како истичу Ђерић и Чолаковић (2021, стр. 7), рефлексивну праксу могуће је структурирати кроз три нивоа:

1. **Дескриптивна рефлексивна** — опис искуства и знања из праксе.
2. **Референтна рефлексивна** — ослањање на теорију, литературу или искуство колега.
3. **Метастратешка рефлексивна** — промишљање о могућим решењима и њихово испробавање у пракси.

Ова структура омогућава васпитачима да постепено прелазе од пуког описа ка критичком промишљању сопствене праксе. Дедај (2019, стр. 90) наглашава да карактеристике васпитача — рефлексивног практичара — укључују: континуирано самоанализирање и самопраћење; сагледавање ситуације из различитих углова; отвореност и трагање за елементима добре праксе; размену искустава са колегама; и спремност за обогаћивање теорије и праксе.

1.1.1. Рефлексивна пракса и акциона истраживања

Рефлексивна пракса се у методолошком смислу често доводи у везу са *акционим истраживањима*. Како Дедај (2019, стр. 90) објашњава, акциона истраживања представљају процес у коме васпитач, као рефлексивни практичар, ствара промене, посматра ефекте и нову динамику промена. Реализацијом акционих истраживања васпитач постаје рефлексивни практичар који промишља о свом професионалном искуству у циљу унапређења квалитета васпитно-образовног процеса.

Акциона истраживања настала су са идејом да оспособе практичаре да сами истражују своју праксу и да су зато практичари заправо носиоци промена у васпитно-образовном систему (Дедај, 2019, стр. 87). Она омогућавају да се утицај промена

континуирано прати, уважава специфичан контекст и потребе васпитне групе, као и да се васпитач оспособи да критички промишља сопствену праксу (Дедај, 2019, стр. 91).

Значај рефлексивне праксе посебно долази до изражаја у контексту реформских процеса који захтевају промену професионалних уверења. Међутим, истраживања показују да се рефлексивна пракса често не развија спонтано, посебно у институционалним контекстима који нису подстицајни за њен развој. Многи практичари овладају декларативним знањем — знањем програмских вредности и принципа — али не и процедуралним знањем — знањем како те вредности применити у свакодневној пракси (Радловић, 2011, стр. 138–140).

У контексту програма „Године узлета“, рефлексивна пракса добија нормативни оквир кроз *Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја* (2018), који експлицитно наводи да васпитач треба да „кроз дијалог са колегама преиспитује и изграђује вредности и уверења о детету и учењу“ (Члан 4, Подручје: Развијање сарадње и заједнице учења).

1.2. Професионална заједница учења

Концепт професионалне заједнице учења представља један од најутицајнијих приступа у савременој теорији професионалног развоја. Његово теоријско утемељење налази се у социокултурној теорији учења Лава Виготског (према Крњаја, 2016, стр. 112), која наглашава да се учење одвија кроз социјалну интеракцију и заједничку активност. Полазећи од Виготског схватања да су извори учења у интеракцији са околином и културом, заједнице учења наглашавају важност хоризонталног учења и сарадње у професионалном развоју.

У домаћој литератури, концепт професионалне заједнице учења развија Крњаја (2016, стр. 112), која га објашњава као културу установе у којој се заједнички истражује, преиспитује и гради знање о пракси. Крњаја истиче да се професионална заједница учења гради на темељу поверења, узајамног уважавања и дељене одговорности, те да она подразумева три кључне карактеристике:

(а) **заједничка визија и вредности** — постојање дељеног разумевања циљева и принципа рада;

(б) **рефлексивни дијалог као основна метода рада** — систематско промишљање праксе кроз разговор са колегама;

(в) **децентрализација моћи и дељење лидерства** — равноправно учешће свих чланова у доношењу одлука.

Модел заједнице професионалног учења подразумева да се професионално учење одвија у контексту заједничке праксе и хоризонталне размене између колега, што представља један од најефикаснијих облика професионалног усавршавања (Ђерић и Чолаковић, 2021, стр. 6).

Правилник о стандардима квалитета рада установе (2018) препознаје *Професионалну заједницу учења* као једну од четири области квалитета рада предшколске установе (Област 3). У оквиру ове области, наводи се да установу карактерише „подстицање професионалне комуникације, клима поверења и заједништва, као и култура самовредновања" (Члан 7).

1.2.1. Препреке развоју професионалне заједнице учења

Истраживања показују да је професионална заједница учења у предшколским установама често неразвијена (Крњаја, 2016; Ђерић и Чолаковић, 2021). Као главне препреке наводе се:

1. **Хијерархијска организација** — састанци су вођени „одозго наниже", без равноправне дискусије.
2. **Недостатак времена за рефлексију** — организационе теме заузимају већи део састанака.
3. **Неразвијена култура поверења** — васпитачи се не осећају сигурно да износе дилеме и грешке.

4. **Недовољна подршка руководства** — директори и стручни сарадници немају довољно вештина за фасилитацију рефлексивних процеса (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2015).

Установе које успешно развијају професионалну заједницу учења су оне које препознају значај културних промена — неписаних правила, ритуала и односа моћи — и обезбеђују системску подршку за њихово превазилажење (Крњаја, 2016, стр. 65–68). За разлику од функционалног тима, који решава конкретне задатке, професионална заједница учења подразумева заједничко истраживање, рефлексiju и изградњу знања.

1.3. Професионални идентитет васпитача

Професионални идентитет представља сложен конструкт који се односи на то како појединци виде себе у професионалној улози — која су њихова уверења, вредности, знања и вештине, и како их интегришу у свакодневни рад. Развој професионалног идентитета је процес који траје током читаве каријере и обликује се кроз интеракцију индивидуалних карактеристика, формалног образовања, практичног искуства и институционалног контекста (Радуловић, 2011, стр. 95–103).

У образовном контексту, професионални идентитет се посматра као динамички оквир за интерпретацију и деловање. Према Крњаја (2016), идентитет васпитача обликује се кроз припадност професионалној заједници и кроз *преговарање значења* у оквиру те заједнице.

Истраживања професионалног идентитета васпитача показују да су транзиције са традиционалног на савремени програм посебно изазовне. Како наводи Радуловић (2011, стр. 95–103), транзиција са традиционалног на савремени програм скоро увек изазива идентитетску несигурност, јер васпитачи морају да преиспитају дубоко укоренење обрасце рада. Приступ наставнику као рефлексивном практичару подразумева компетенције наставника и начин његовог деловања, али представља и јединствено разумевање целине професије, сазнавања и истраживања проблема образовања (Радуловић, 2011, стр. 96–97).

Професионални идентитет обухвата неколико димензија:

- **Когнитивна димензија** — уверења и знања о томе шта значи бити васпитач.
- **Афективна димензија** — осећања повезана са професионалном улогом.
- **Социјална димензија** — перцепција себе у односу на друге.
- **Нормативна димензија** — вредности и етички кодекс који усмеравају деловање.

Промена професионалног идентитета не може се декретно наметнути споља, путем обавезујућих упутстава. Напротив, она захтева стварање „сигурног простора за рефлексију" (Радуловић, 2011, стр. 87) у коме васпитачи могу да искажу своје дилеме, грешке и несигурности без страха од последица. Овај простор подразумева подршку колега и могућност да се грешке виде као прилике за учење.

Кључни изазов у развоју професионалног идентитета васпитача представља *јаз између теорије и праксе*. Истраживања показују да практичари често овладају декларативним знањем — знањем програмских вредности и принципа — али не и процедуралним знањем — знањем како те вредности применити у конкретним ситуацијама (Радуловић, 2011, стр. 138–140). Овај јаз посебно је изражен када изостане системска подршка развоју заједнице учења.

Како се наводи у Дедај (2019, стр. 92), управо акциона истраживања омогућавају васпитачима да кроз рефлексију сопствене праксе превазиђу овај јаз и професионално се унапреде.

1.4. Програмска концепција „Године узлета" — теоријске основе и изазови примене

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета" (2018) представљају кључни реформски документ у предшколском образовању Републике Србије. Ова концепција заснована је на социоконструктивистичкој теорији учења, по којој деца уче кроз активну интеракцију са окружењем, вршњацима и одраслима.

1.4.1. Теоријске основе програма

Социоконструктивистички приступ наглашава да се учење одвија у социјалном контексту и да је знање активно конструисано, а не пасивно усвојено. У предшколском

контексту, то значи да деца уче кроз игру, истраживање и социјалну интеракцију, док је улога васпитача да подржи тај процес кроз стварање стимулативног окружења и осмишљене интеракције (Крњаја, 2016, стр. 23–26).

Кључне вредности програма „Године узлета“ су (Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“, 2018):

1. **Поштовање дечјих права** — дете као компетентно и активно биће.
2. **Компетентност детета** — свако дете има капацитет за учење.
3. **Игра као основни облик учења** — природни контекст учења.
4. **Интегративност** — повезивање различитих садржаја кроз пројекте.
5. **Партнерство са породицом** — родитељи као партнери.
6. **Аутономија васпитача** — васпитач као ко-креатор реалног програма.

У скрипти Дедај (2024, стр. 27) објашњава се да је циљ реалног програма подршка добробити детета у реалним околностима, који се обликује културом и структуром вртића, породице, вршњака, васпитача и других одраслих, локалне заједнице и ширег друштвеног контекста. Како наводи Крњаја (2016, стр. 23–26), реални курикулум настаје из контекста и развија се планираним деловањем васпитача кроз смислене односе.

1.4.2. Изазови примене у пракси

Истраживања показују да се у пракси јављају озбиљни изазови у примени програмске концепције. Иако васпитачи декларативно прихватају вредности програма, често наилазе на потешкоће у њиховој стварној примени. *Правилник о стандардима квалитета рада установе* (2018/2024) наглашава да установа треба да буде „место континуираних промена, учења и развоја“ (Област 3).

Кључни изазови укључују (Радуловић, 2011; Крњаја, 2016):

1. **Јаз између теорије и праксе** — разумевање теоријских поставки без примене у свакодневној пракси.
2. **Неразвијена професионална заједница** — недостатак културе заједничког истраживања.
3. **Организационе препреке** — велики број деце, недостатак времена, административни захтеви.
4. **Идентитетски изазови** — несигурност и отпор код васпитача са дугим стажом.

Како се наводи у Дедај (2019, стр. 92), за успешну примену програма неопходно је развити и унапредити вештине за рефлексивну праксу, како би васпитачи идентификовали проблеме и путем акционих истраживања их решавали. Овај рад полази од претпоставке да проблем није у индивидуалној (не)компетенцији васпитача, већ у неразвијености институционалне културе и подршке за развој рефлексивне праксе и заједнице учења.

1.4.3. Реални програм заснован на игри

Реални програм заснован на игри настао је из потребе да се превазиђе јаз између формалног курикулума и стварне праксе. За разлику од традиционалних приступа, реални програм се развија у интеракцији васпитача, деце и контекста.

Како наводи Дедај (2024), реални програм заснован на игри полази од деčјих интересовања, али подразумева промишљено деловање васпитача у циљу подршке деčјем учењу. Васпитач има улогу истраживача који посматра, бележи и анализира деčје игре и интересовања. Овај приступ захтева висок степен рефлексивне компетенције и развијену професионалну заједницу.

У литератури се истиче да су за успешну имплементацију реалног програма неопходни: сигурни простор за игру, систематско посматрање и документовање, рефлексивна пракса и колаборативно планирање (Крњаја, 2016; Дедај, 2024). Овај приступ захтева промене у организационој култури — уместо традиционалних састанака фокусираних на организационе теме, неопходно је створити простор за заједничку рефлексiju и размену искустава.

1.5. Претходна истраживања у Републици Србији

У домаћем контексту, истраживања рефлексивне праксе и професионалне заједнице у предшколском образовању бележе значајан развој. Крњаја (2016) је спровела опсежно истраживање квалитета предшколског васпитања и образовања у Србији, идентификујући развој професионалне заједнице учења као једну од кључних области за унапређење. Њено истраживање, спроведено на узорку од преко 100 вртића, показало је да већина установа нема развијену културу заједничког истраживања и рефлексije праксе.

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2015) спровеле су истраживање улоге руководиоца у развоју професионалне заједнице, показујући да директори и стручни сарадници често немају довољно знања и вештина да фацилитирају рефлексивне процесе. Ауторке наглашавају да је за развој заједнице учења неопходна промена односа моћи.

Радуловић (2011) је идентификовала кључне препреке за развој рефлексивних компетенција: недостатак сигурног простора за рефлексiju, недовољна подршка колега, традиционално схватање професионалне улоге и недостатак времена. Ови налази су у складу са резултатима каснијих истраживања у предшколском контексту (Ђерић и Чолаковић, 2021; Дедај, 2019).

Ђерић и Чолаковић (2021) развили су модел за развој критичке рефлексije кроз структурисане нивое. Њихово истраживање, спроведено на узорку од 50 васпитача, показало је да васпитачи најефикасније развијају рефлексивне компетенције кроз структуриране форме дијалога са колегама.

Дедај (2019) се фокусирала на повезивање акционих истраживања са развојем рефлексивне праксе, показујући да акциона истраживања, у подстицајном окружењу, омогућавају васпитачима да кроз рефлексiju сопствене праксе превазиђу јаз између теорије и праксе.

1.5.1. Отворена питања

Преглед истраживања указује на неколико отворених питања:

1. **Однос организационе и рефлексивне праксе** — мали број студија је детаљно анализирао садржај професионалних састанака.
2. **Перспектива васпитача** — гласови васпитача о њиховим потребама и препрекама често су занемарени.
3. **Повезаност концепција** — мањи број истраживања повезује рефлексивну праксу, професионалну заједницу и идентитет.
4. **Институционализација промена** — истраживања се често заустављају на идентификацији проблема без праћења промена.

Овај рад настоји да адресира наведена отворена питања.

2. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

2.1. Проблем, циљ и задаци истраживања

Промене које доноси програмска концепција „Године узлета“ подразумевају развој рефлексивне праксе, сарадничког учења и професионалне заједнице унутар предшколске установе. Иако програм наглашава значај заједничког промишљања праксе и континуираног професионалног учења, у пракси се професионални састанци често реализују превасходно као организационе активности усмерене на планирање, координацију и извршавање задатака. У таквим условима поставља се питање у којој мери професионални састанци заиста доприносе развоју рефлексивне праксе и професионалне заједнице учења.

Проблем истраживања односи се на однос између организационе и рефлексивне димензије професионалног деловања васпитача у контексту примене програмске концепције „Године узлета“.

Циљ истраживања је да се испита однос између разумевања програмске концепције „Године узлета“, функционисања професионалне заједнице и развоја рефлексивне праксе васпитача, као и да се идентификују кључне препреке и подстицаји за њихов развој.

Задаци истраживања су:

1. Испитати како учесници процењују сопствено разумевање програмске концепције „Године узлета“ и њен утицај на професионалну улогу.
2. Испитати у којој мери професионални састанци подржавају развој рефлексивне праксе.
3. Анализирати садржај записника стручних састанака са становишта заступљености организационих и рефлексивних садржаја.
4. Идентификовати препреке и подстицаје за развој професионалне заједнице и рефлексивне праксе.

5. Формулисати препоруке за унапређење професионалне заједнице и рефлексивне праксе у предшколској установи.

2.2. Истраживачка питања

1. Како учесници процењују сопствено разумевање програмске концепције „Године узлета“ и њену примену у пракси?
2. У којој мери професионални састанци представљају простор за рефлексiju и професионално учење?
3. Какав је однос између организационих и рефлексивних садржаја на професионалним састанцима?
4. Које препреке и подстицаје васпитачи препознају у развоју професионалне заједнице и рефлексивне праксе?
5. На који начин професионална заједница може допринети успешнијој примени програмске концепције?

2.3. Узорак и учесници истраживања

Истраживање је реализовано применом комбинованог (квантитативно-квалитативног) приступа и обухватило је три извора података: анкетирање, анализу документације и фокус-групни интервју.

У анкетном делу истраживања учествовало је 113 испитаника. Узорак је пригодан и формиран је на основу добровољног учешћа. Највећи број испитаника чинили су васпитачи (105; 92,9%), док су мањи део узорка чинили стручни сарадници (5; 4,4%) и директори (3; 2,7%).

У оквиру анализе документације анализирана су 94 записника са састанака актива из девет вртића Предшколске установе „Пчелица“. Јединицу анализе чинио је појединачни записник.

Квалитативни део истраживања реализован је путем полуструктурираног фокус-групног интервјуа са седам васпитача из четири вртића. Учеснице су одабране методом

добровољног јављања. Број учесника је у складу са препорукама за реализацију фокус-групног интервјуа.

2.4. Методе, технике и инструменти

Истраживање је спроведено применом комбинованог приступа који обједињује квантитативне и квалитативне поступке прикупљања и анализе података.

Табела 1: *Методе, технике, инструменти и узорак.*

Техника	Инструмент		Узорак
Анкетирање	Анкетирање путем онлајн упитника	Анкетни упитник са 23 тврдње Ликертовог типа и 3 отворена питања	113 испитаника
Анализа документације	Анализа садржаја записника	Протокол за анализу садржаја	94 записника
Интервјуисање	Полуструктурирани фокус-групни интервју	Водич за фокус-групни интервју	7 васпитача

Анкетни упитник конструисан је за потребе овог истраживања на основу теоријских полазишта програмске концепције „Године узлета“, професионалних заједница учења и рефлексивне праксе. Садржао је 23 тврдње Ликертовог типа и три отворена питања.

За анализу записника коришћен је протокол који је обухватао датум и врсту састанка, доминантне теме, као и примере рефлексивне праксе. Категорије анализе формиране су комбинацијом дедуктивног и индуктивног приступа анализи садржаја.

Фокус-групни интервју реализован је уз помоћ водича са пет тематских питања која су се односила на разумевање професионалне заједнице, организацију професионалних састанака, препреке развоју рефлексивне праксе и могућности њеног унапређења.

2.5. План и ток истраживања

Истраживање је спроведено у периоду март–мај 2026. године, у четири фазе:

1. **Припремна фаза** (март 2026): Развијени су и тестирани инструменти (анкетни упитник, водич за фокус групу). Консултован је ментор и затражена је сагласност установе.
2. **Прикупљање квантитативних података** (март 2026): Google упитник прослеђен је учесницима Конференције „Примери праксе“ Удружења васпитача Војводине и васпитачима у установи. Прикупљено је 113 одговора.
3. **Прикупљање квалитативних података** (април–мај 2026): Прегледано је и анализирано 94 записника. Спроведена је фокус група са 7 васпитача (трајање 90 минута), која је снимљена и транскрибована.
 - *Анализа записника*: Прегледано је 94 записника, хронолошки поређаних, при чему је сваки записник анализиран према унапред дефинисаном протоколу.
 - *Фокус група*: Фокус група је одржана у просторијама установе, у поподневним часовима, у трајању од 90 минута. Групу је водила ауторка рада уз помоћ асистента који је водио белешке. Разговор је сниман уз сагласност учесница, након чега је транскрибован у целости. Учеснице су добиле фиктивна имена (Учесница 1–7) ради заштите идентитета.
4. **Обрада и анализа података** (април–мај 2026): Квантитативни подаци обрађени су дескриптивном статистиком (фреквенција, проценти). Квалитативни подаци обрађени су тематском анализом, уз идентификацију кључних тема и кодова.

3. РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Резултати анкетног истраживања (Google упитник)

У овом делу приказани су резултати анкетног истраживања, који укључују како 23 Ликертове тврдње (5-степен скала слагања), уз графиконе који су приложени у оквиру текста, тако и квалитативну анализу три отворена питања. Упитник је попунило 113 испитаника. Квантитативни подаци обрађени су дескриптивном статистиком, а квалитативни тематском анализом.

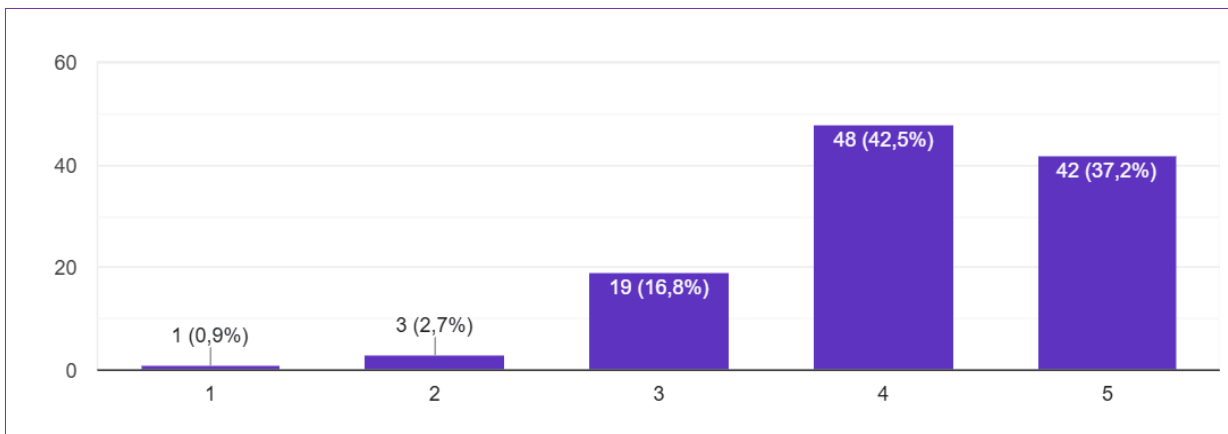
3.1.1. Демографске карактеристике узорка (П1–П3)

Табела 2. Структура узорка према радном месту, годинама стажа и типу вртића

Карактеристика	Категорија	f	%
Радно место	васпитач	105	92,9
	стручни сарадник	5	4,4
	директор	3	2,7
Године стажа	до 5 година	15	13,3
	5–10 година	25	22,1
	10–20 година	35	31,0
	више од 20 година	38	33,6
Тип вртића	градски – целодневни	95	84,1
	сеоски – целодневни	12	10,6
	сеоски – полудневни	5	4,4
	градски – полудневни	1	0,9

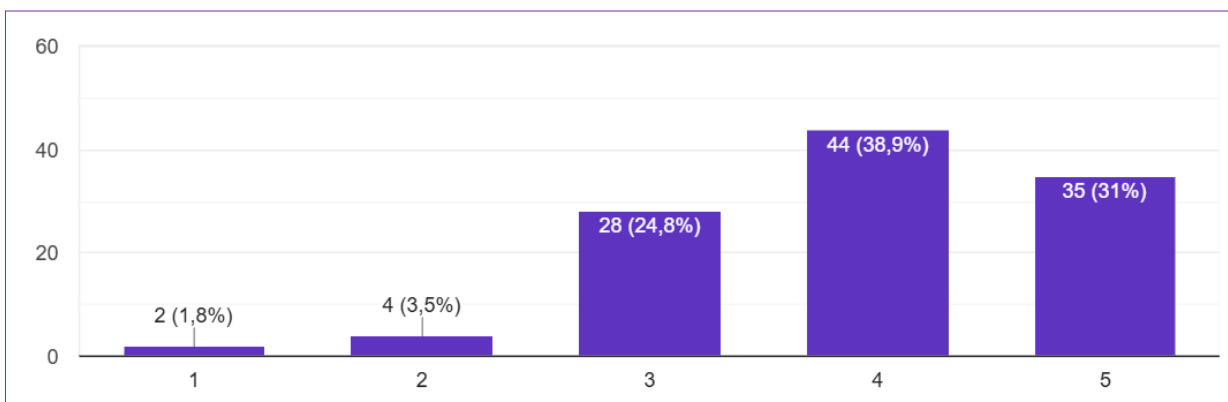
Извор: Питања 1, 2 и 3 упитника

3.1.2. Разумевање вредности и утицај на професионалну улогу (П4, П5)



Графикон 1: Дистрибуција одговора на тврдњу П4: *Добро разумем основне вредности програмске концепције „Године узлета“*- Ниско слагање ~4%, неутрално ~17%, високо слагање ~79%

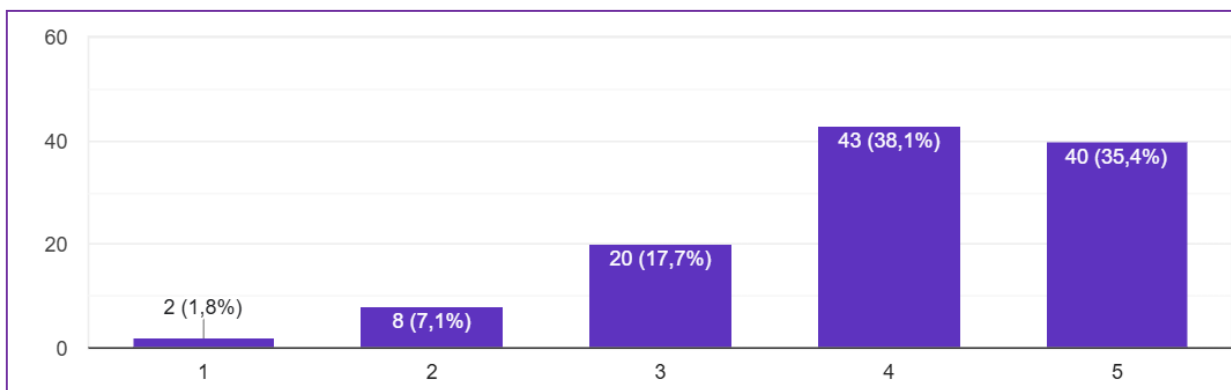
Чак 79% испитаника високо процењује сопствено разумевање програмске концепције. Само 4% налази се на супротном крају скале. Овај налаз показује да васпитачи имају изграђену свест о вредносним полазиштима програма.



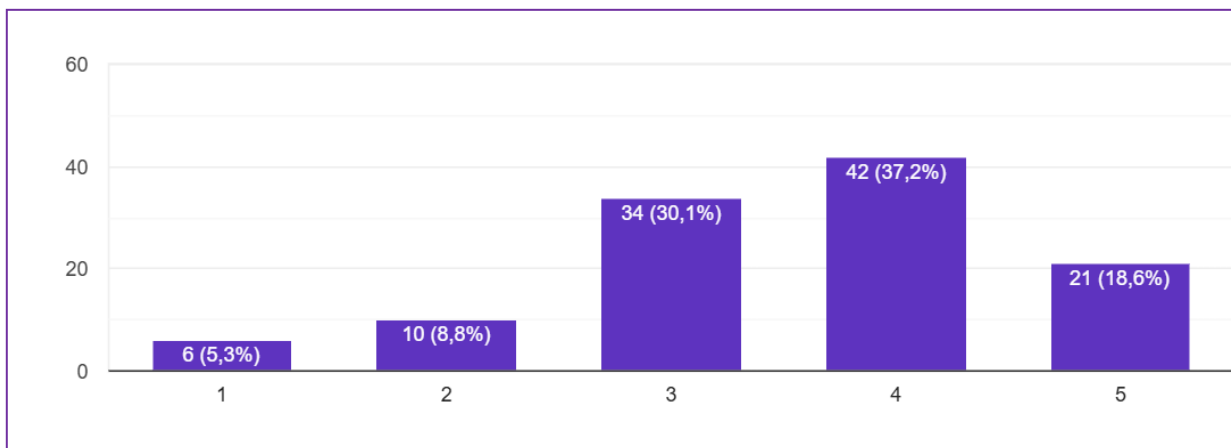
Графикон 2: Дистрибуција одговора на тврдњу П5: *Програмска концепција је значајно променила начин на који видим своју професионалну улогу* - Ниско слагање ~5%, неутрално ~25%, високо слагање ~70%

Приметан је пораст неутралних одговора (20%), што сугерише да код дела васпитача промена улоге није доживљена као драматична или да је још увек у току.

3.1.3. Аутономија и јаз између теорије и праксе (П6, П7)



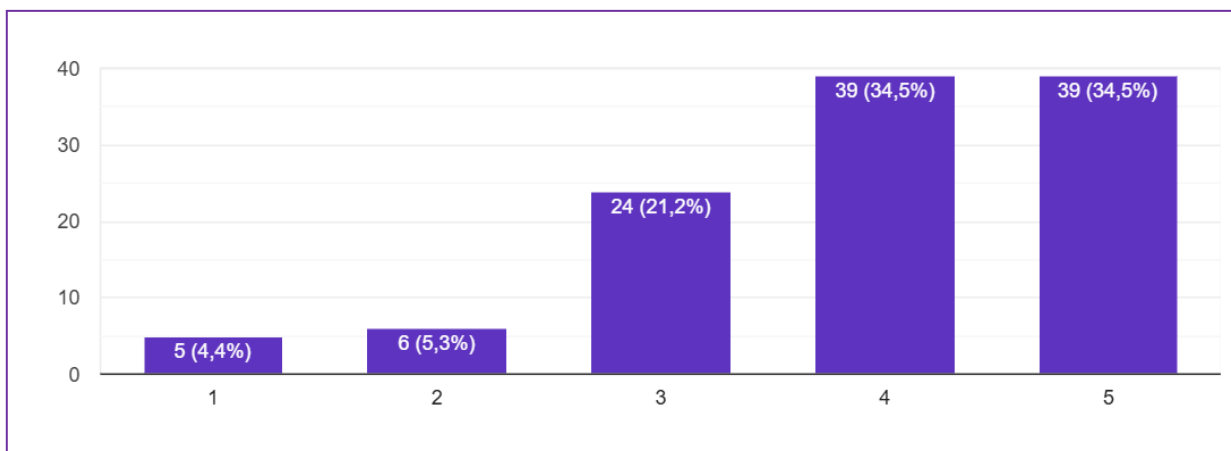
Графикон 3: Дистрибуција одговора на тврдњу П6: У „Годинама узлета“ васпитач има већу аутономију у осмишљавању праксе - Ниско слагање ~9%, неутрално ~18%, високо слагање ~73%



Графикон 4: Дистрибуција одговора на тврдњу П7: У пракси је понекад тешко повезати програмске вредности са свакодневним радом у вртићу - Ниско слагање ~14%, неутрално ~30%, високо слагање ~56%

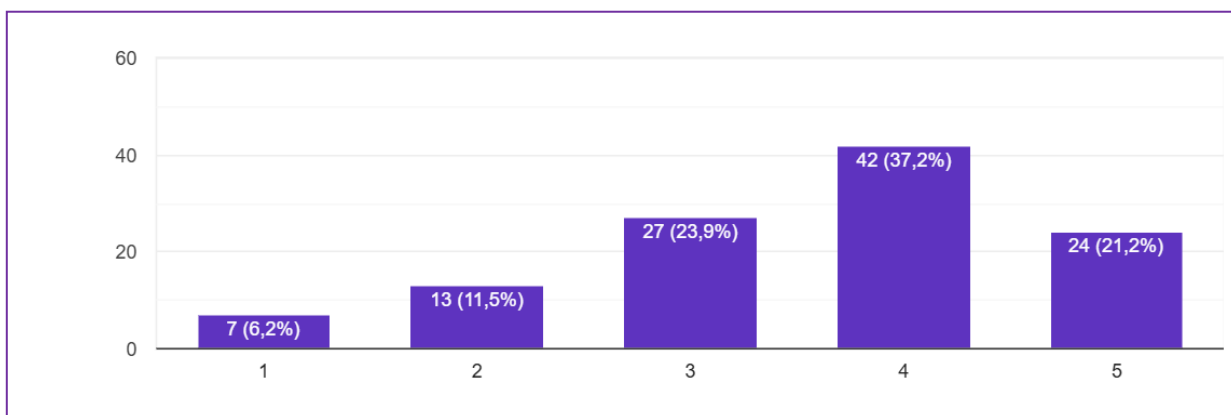
Овај налаз је кључан: иако васпитачи разумеју вредности (П4) и прихватају аутономију (П6), чак 56% признаје да им је тешко да их спроведу у свакодневицу. Налаз указује на могуће разлике између разумевања програмских вредности и њихове примене у свакодневној пракси.

3.1.4. Развој заједнице и природа састанака (П8, П9, П10)



Графикон 5: Дистрибуција одговора на тврдњу П8: *Разумевање програмске концепције се у нашем колективу постепено развија кроз заједнички рад и размену искустава*

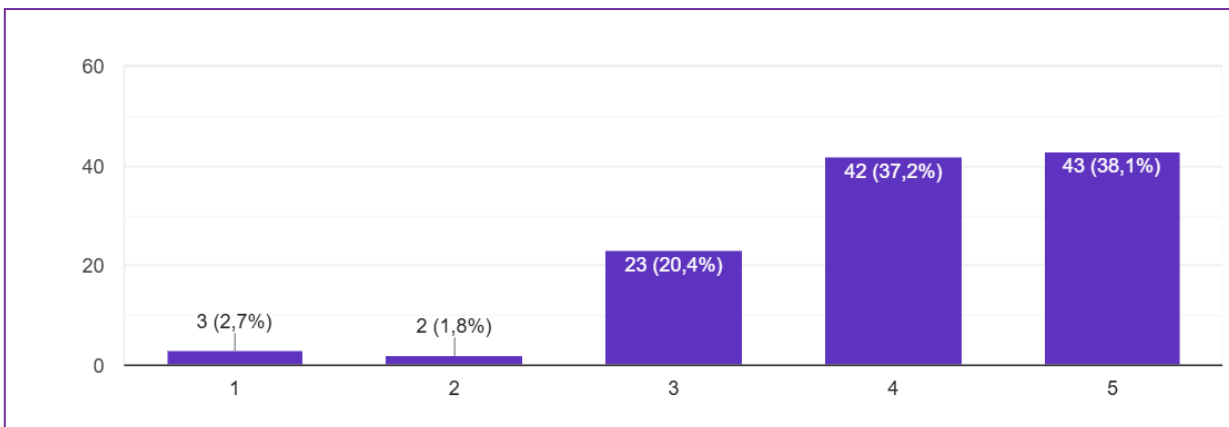
- Ниско слагање ~10%, неутрално ~21%, високо слагање ~69%



Графикон 6: Дистрибуција одговора на тврдњу П9: *У нашем вртићу професионални састанци најчешће су усмерени на организацију активности и поделе задатака*

- Ниско слагање ~18%, неутрално ~24%, високо слагање ~58%

Резултат указује да испитаници професионалне састанке често доживљавају као простор за организацију активности и поделу задатака.

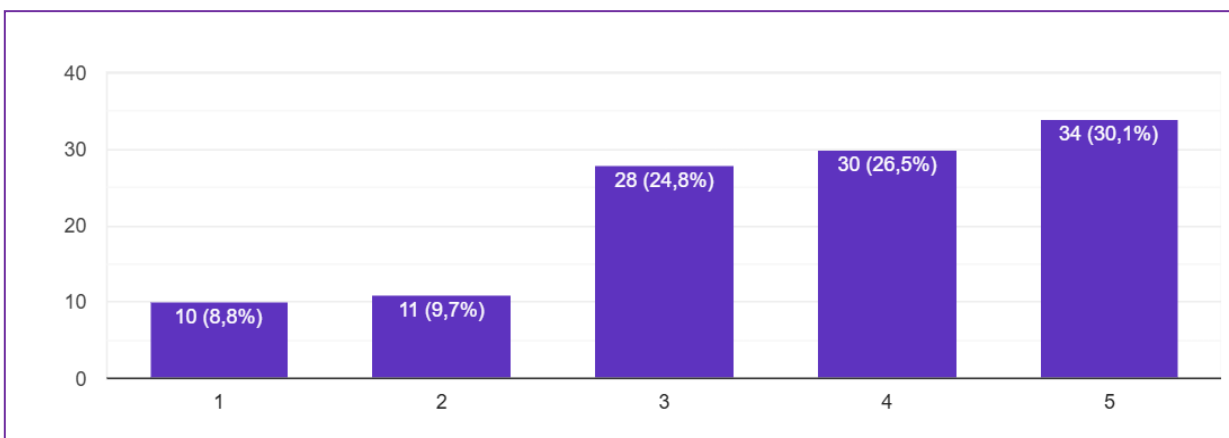


Графикон 7: Дистрибуција одговора на тврдњу П10: *Разлике у приступу раду међу васпитачима често произилазе из различитог разумевања програмске концепције*

- Ниско слагање ~5%, неутрално ~20%, високо слагање ~75%

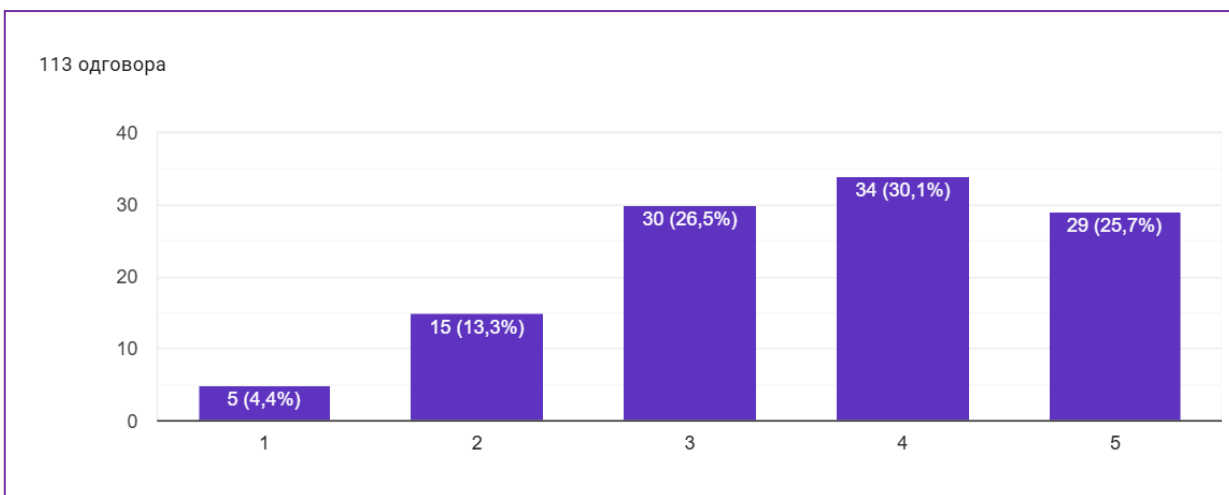
Овај налаз показује да васпитачи не виде проблем у појединцима, већ недостатку заједничког тумачења – проблем је колективне, а не индивидуалне природе.

3.1.5. Простор за рефлексiju и заједничко промишљање (П11, П12, П13)



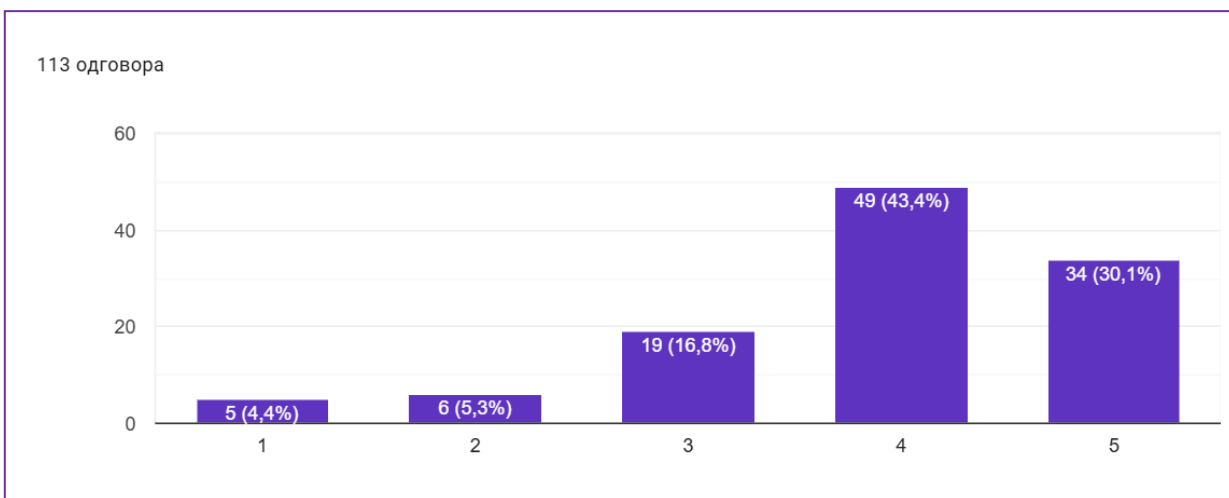
Графикон 8: Дистрибуција одговора на тврдњу П11: *На састанцима имамо довољно простора да разговарамо о педагошкој пракси и искуствима деце*

- Ниско слагање ~18%, неутрално ~25%, високо слагање ~57%



Графикон 9: Дистрибуција одговора на тврдњу П12: *Колеге у нашем колективу заједно промишљају вредности и принципе рада*

- Ниско слагање ~18%, неутрално ~26%, високо слагање ~56%

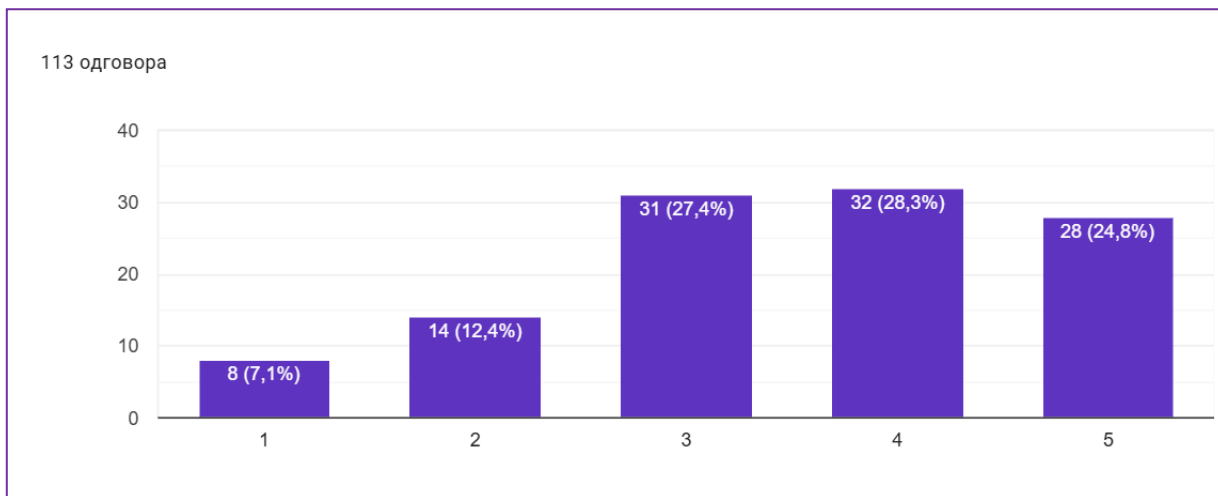


Графикон 10: Дистрибуција одговора на тврдњу П13: *У нашем колективу постоји подршка за професионалну рефлексију и размену искустава*

- Ниско слагање ~10%, неутрално ~17%, високо слагање ~73%

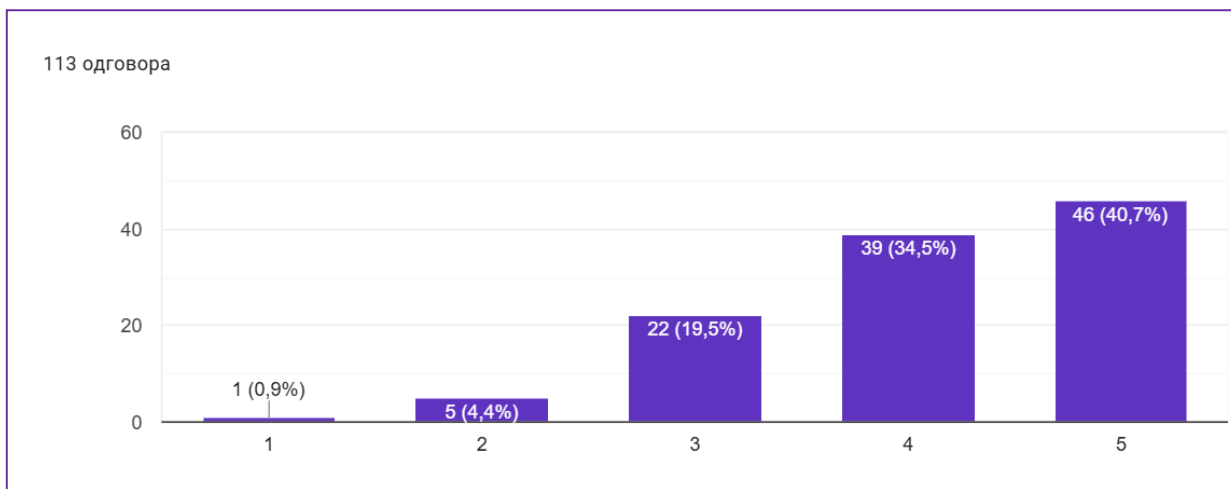
Занимљиво: подршка постоји (73%), али се не користи системски, јер само 57% има довољно простора за разговор о пракси на састанцима (П11).

3.1.6. Заједничка визија и осећај сигурности (П14, П15, П16)



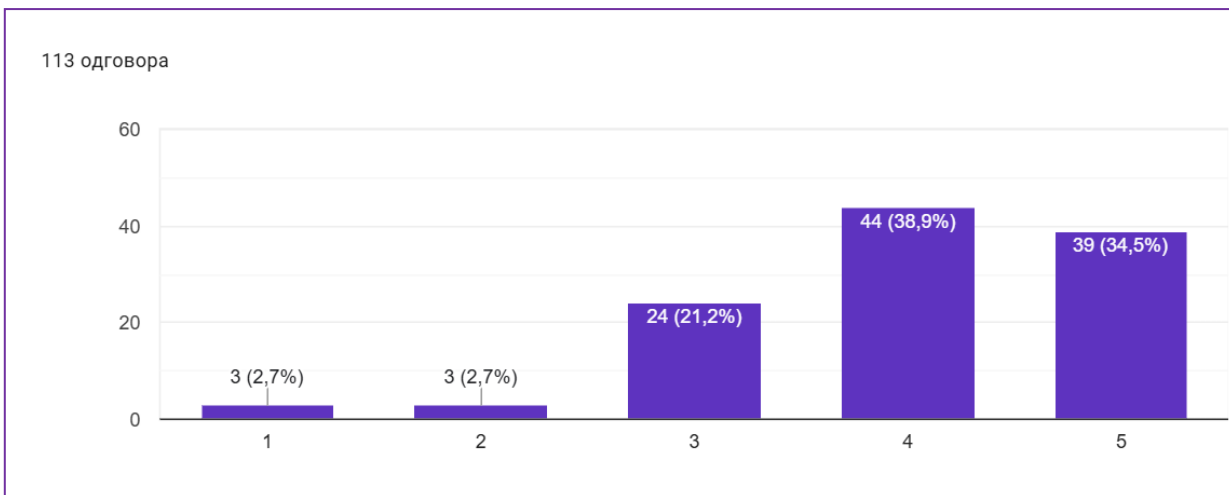
Графикон 11: Дистрибуција одговора на тврдњу П14: *У установи се развија осећај заједничке визије о томе шта значи добар васпитач*

- Ниско слагање ~20%, неутрално ~27%, високо слагање ~53%



Графикон 12: Дистрибуција одговора на тврдњу П15: *Осећам се сигурно у осмишљавању сопствене праксе у складу са програмском концепцијом*

- Ниско слагање ~5%, неутрално ~20%, високо слагање ~75%

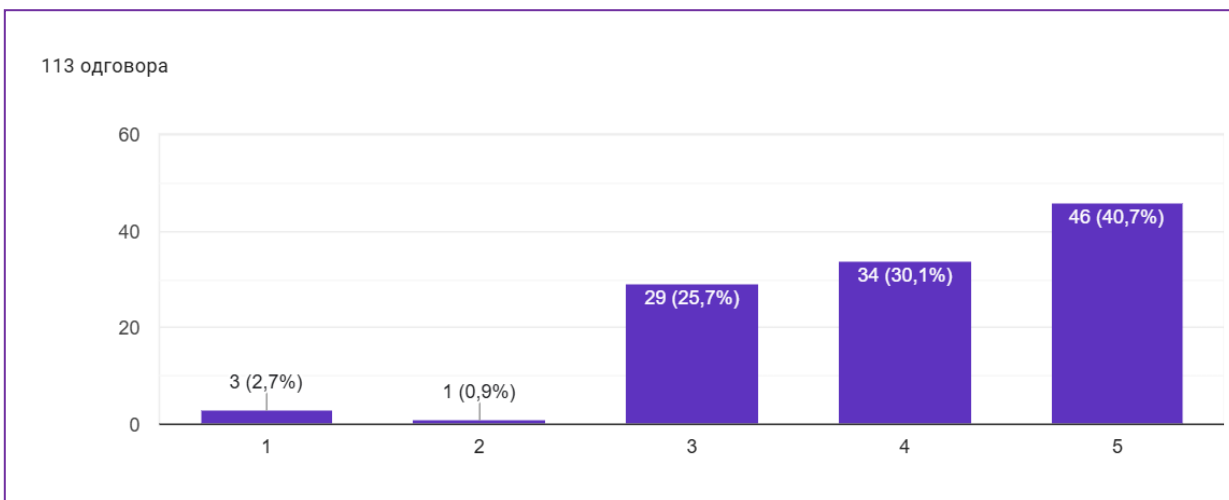


Графикон 13: Дистрибуција одговора на тврдњу П16: *Промена програмске концепције је код неких васпитача изазвала несигурност у професионалној улози*

- Ниско слагање ~6%, неутрално ~21%, високо слагање ~73%

Индивидуална сигурност (75%) и препознавање несигурности код других (73%) показују да проблем није у (не)компетентности појединца, већ у колективној динамици.

3.1.7. Формално прихватање насупротив стварној примени (П17)

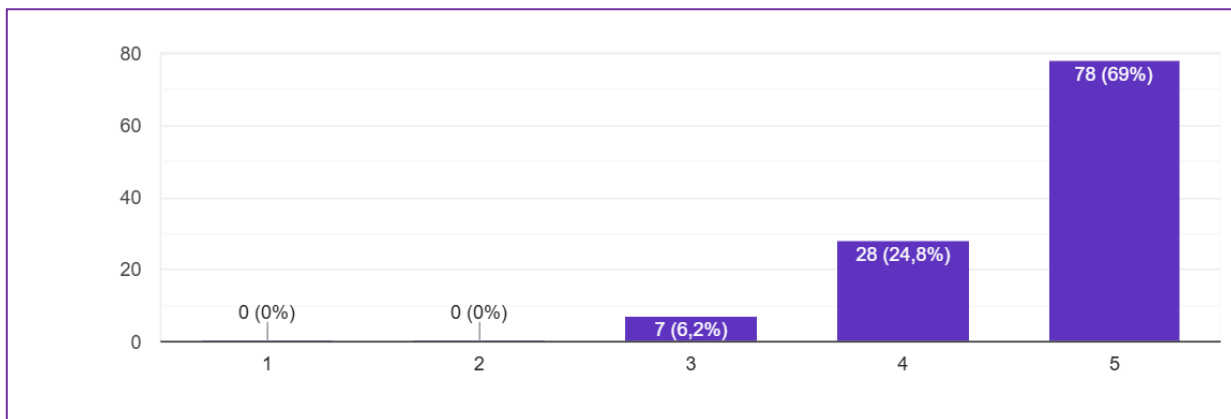


Графикон 14: Дистрибуција одговора на тврдњу П17: *Поједини васпитачи формално прихватају програмске промене, али то није у довољној мери видљиво у пракси*

- Ниско слагање ~3%, неутрално ~26%, високо слагање ~71%

Већина испитаника препознаје неслагање између формалног прихватања програмских промена и њихове видљивости у пракси.

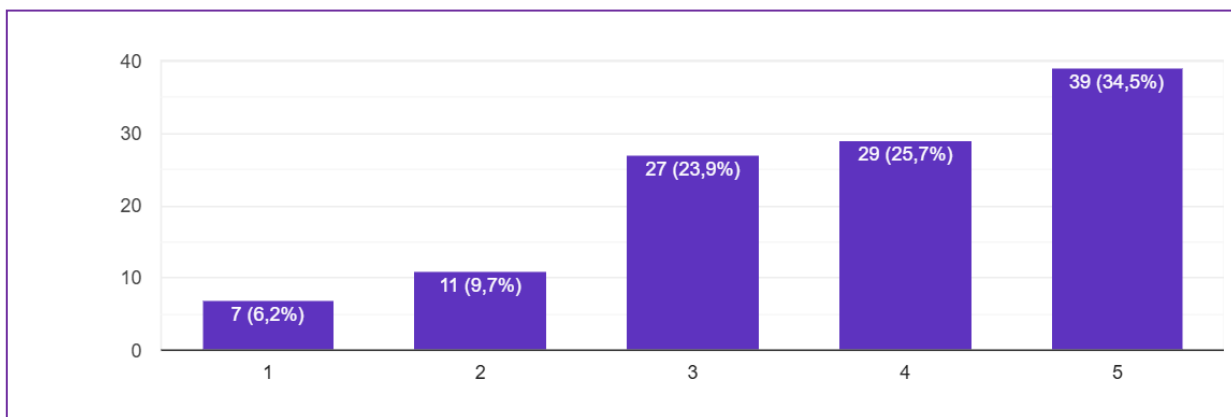
3.1.8. Важност подршке колега и професионалне заједнице (П18, П19, П20)



Графикон 15: Дистрибуција одговора на тврдњу П18: *Подршка колега је важан фактор у разумевању и примени програмске концепције*

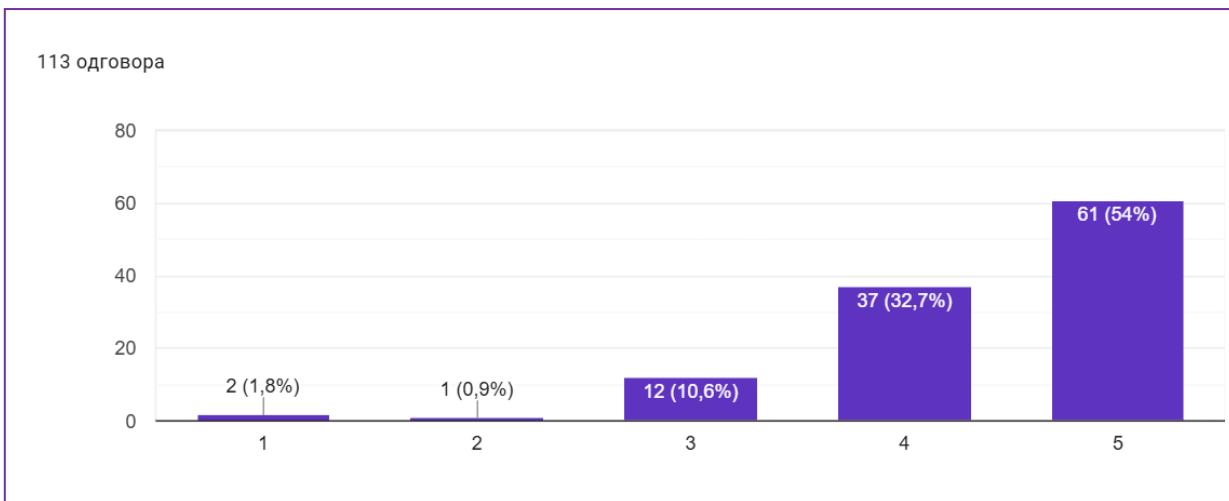
- Ниско слагање 0%, неутрално ~6%, високо слагање ~94%

Ово је међу највишим оценама у целом упитнику. Васпитачи интуитивно знају да се примена програма не осваја појединачно.



Графикон 16: Дистрибуција одговора на тврдњу П19: *У нашем вртићу постоји професионална заједница у којој учимо једни од других*

- Ниско слагање ~16%, неутрално ~24%, високо слагање ~60%

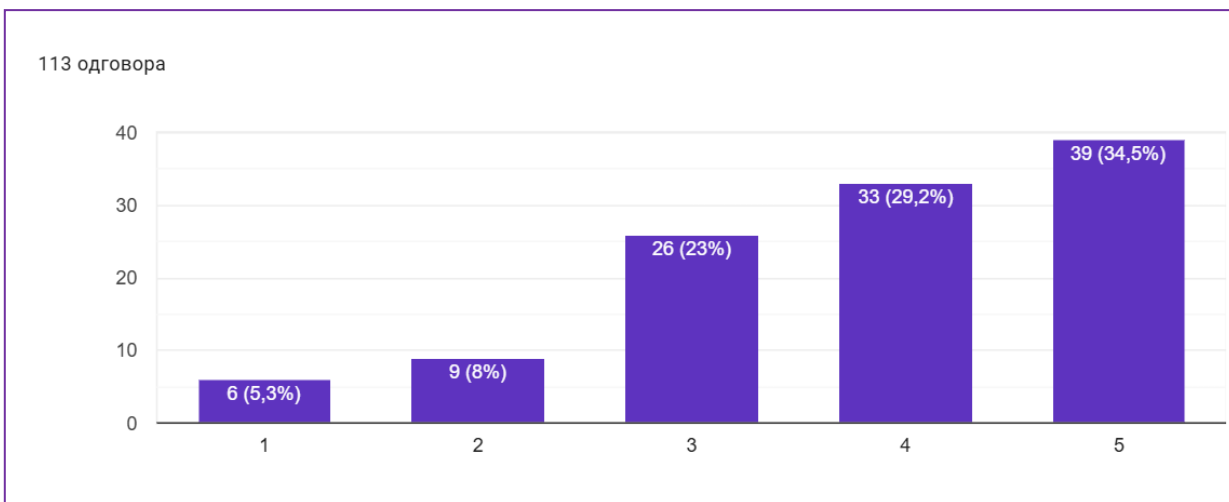


Графикон 17: Дистрибуција одговора на тврдњу П20: *Разговори са колегама помажу ми да боље разумем сопствену праксу*

- Ниско слагање ~3%, неутрално ~10%, високо слагање ~87%

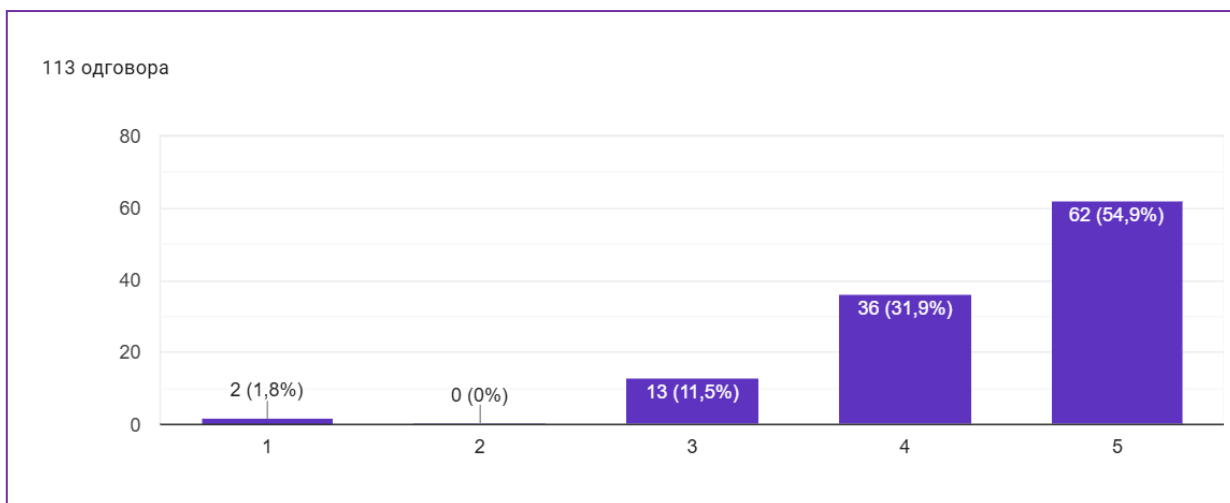
Поредити П20 (87%) са П9 (58% да су састанци организациони): разговори са колегама помажу, али се та размена углавном дешава *између* састанака, не *на* њима.

3.1.9. Критичко преиспитивање и рефлексивност (П21, П22)



Графикон 18: Дистрибуција одговора на тврдњу П21: *Професионални састанци у нашем вртићу подстићу критичко преиспитивање праксе*

- Ниско слагање ~13%, неутрално ~23%, високо слагање ~64%

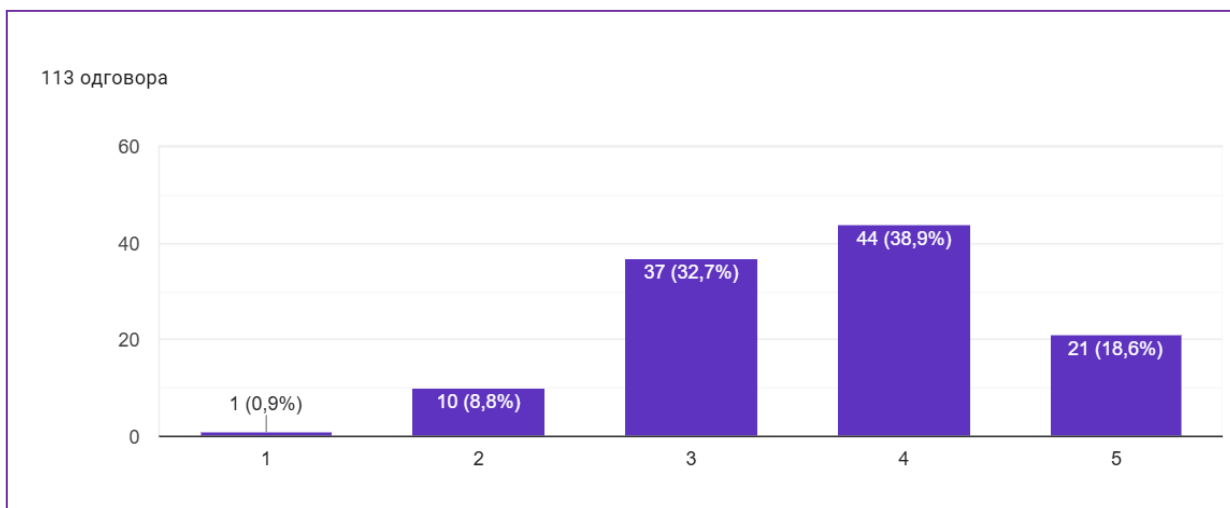


Графикон 19: Дистрибуција одговора на тврдњу П22: *Заједничка рефлексивност помаже развоју квалитета рада са децом*

- Ниско слагање ~2%, неутрално ~11%, високо слагање ~87%

Васпитачи верују у рефлексивност. Спремност постоји. Налази указују да испитаници препознају значај рефлексивности за унапређење праксе, али истовремено указују на постојање организационих и структурних изазова који могу ограничавати њену примену.

3.1.10. Општа процена реализације концепције (П23)



Графикон 20: Дистрибуција одговора на тврдњу П23: *У којој мери сматрате да се програмска концепција „Године узлета“ у вашој установи реализује у складу са својим основним вредностима?*

- Ниско слагање ~10%, неутрално ~33%, високо слагање ~57%

Испитаници показују високо декларативно разумевање програмских вредности (79%), али признају да је тешко повезати их са праксом (56%). Професионални састанци су претежно организационог карактера (58% слагања), док подршка колега за рефлексiju постоји (73%). Постоји јасан јаз између формалног прихватања програма и стварне примене (71% слагања са тврдњом П17). И поред свега, рефлексija се сматра кључном за квалитет рада са децом (87% слагања). На крају, 57% испитаника процењује да се програм реализује у складу са својим вредностима, док 33% заузима неутралан став.

3.1.11. Резултати отворених питања

Након обраде квантитативних тврдњи, приступило се детаљној тематској анализи одговора на три отворена питања. У наставку су приказани кључни налази за свако питање, илустровани одговорима испитаника у оригиналу.

Питање 24: Шта за Вас значи бити добар васпитач у контексту програмске концепције „Године узлета“?

Ово питање је имало за циљ да утврди како васпитачи доживљавају свој професионални идентитет у савременом програмском оквиру. Анализом 97 одговора идентификовано је седам кључних тематских оквира:

Табела 3. Тематски оквири значења професионалне улоге васпитача (Питање 24)

Рб	Тема	Број понављања % од 97 одговора	Илустративни цитати
1.	Праћење, ослушкивање и уважавање интересовања деце	27	<i>„Dobar vaspitac je onaj koji prati interesovanja dece, podstiče njihovu autonomiju i uči zajedno sa decom“; „Пратити дечја интересовања и развити сав њихов потенцијал“</i>
2.	Рефлексивни практичар – промишљање и унапређење праксе	18	<i>„Vaspitač koji ima poverenje u kompetencije dece, kontinuirano promišlja svoju praksu“; „Stalno preispitivanje svog rada i načina za njegovo unapređivanje“</i>
3.	Подршка детету и добробит детета	15	<i>„Biti podrška detetu... Čuti, videti, podržati dete“; „Dobar vaspitač - dobrobit deteta“</i>
4.	Сарадња (колеге, породица, локална заједница)	14	<i>„Timski rad i komunikacija“; „Povezuje vrtić sa zajednicom“</i>

Рб	Тема	Број понављања	Илустративни цитати
		% од 97 одговора	
5.	Истраживач, посматрач, слушалац	12	<i>„Biti istraživač zajedno sa decom“; „Biti u ulozi organizatora, istraživača, posmatrača...“</i>
6.	Отвореност за промене, флексибилност и учење	10	<i>„Prihvatati izazove i sa njima se suočavati“; „Fleksibilan, spreman da stalno uči“</i>
7.	Професионалност (познавање програма, иницијативност)	8	<i>„Da zna celu teoriju“; „Inovativan, da uvažava interesovanja dece, da ih usmerava“</i>

Коментар: Доминантан налаз је да васпитачи одлучујућим сматрају праћење интересовања деце, што представља темељ пројектног приступа. Висок проценат помињања *рефлексивног практичара* (али и других квалитета) у директној је супротности са квантитативним налазом да састанци углавном нису рефлексивни. Овај налаз открива дисбаланс између постојећег и жељеног идентитета. Васпитачи *желе* да буду рефлексивни истраживачи, али их у томе спутава постојећа пракса састанака и недостатак системске подршке.

Питање 25: Који су највећи изазови у примени програмске концепције у пракси?

Ово питање открива стварне препреке са којима се васпитачи сусрећу. Анализом 90 одговора идентификовано је десет изазова, од којих су најучесталији приказани у табели:

Табела 4. Тематски оквири изазова у примени концепције (Питање 25)

Рб	Тема (изазов)	Број понављања % од 90 одговора	Илустративни цитати
1.	Велики број деце у групи / услови рада	28	„Neadekvatni uslovi rada, prekobrojnost grupa“; „Veliki broj dece“; „Spustiti normative“
2.	Недовољно разумевање концепције / отпор променама	21	„Nedovoljno poznavanje i otpor prema Godinama uzleta“; „Nerazumevanje Godina uzleta“; „Otpor promenama“
3.	Недостатак времена (рефлексја, документација)	19	„Nedostatak vremena za refleksiju i dokumentovanje“; „Vođenje dokumentacije“; „Previše papirologije“
4.	Недостатак ресурса (материјалних, просторних, техничких)	16	„Prostor i sredstva koja treba obezbediti“; „Opremiti adekvatno vrtiće“; „Nedostatak sredstava za rad“
5.	Инклузија / деца са сметњама у развоју	12	„Inkluzija“; „Uključivanje dece sa smetnjama u razvoju“; „Rad sa izazovnom decom“
6.	Сарадња са родитељима / очекивања родитеља	11	„Saradnja sa roditeljima“; „Nerazumevanje roditelja“

Коментар: Резултати откривају вишеструки притисак на васпитаче: они наводе структурне проблеме (велики број деце, недостатак ресурса), педагошке

проблеме (неразумевање програма, изазови инклузије), и временске притиске (недостатак времена за кључне аспекте рада). Налаз да недовољно разумевање концепције и отпор долази на друго место потврђује да формална обука често није довољна и да је неопходна дубља, колективна и континуирана подршка променама.

Питање 26: Шта би, по Вашем мишљењу, највише допринело развоју професионалне заједнице и рефлексивне праксе у вртићу?

Ово питање је посебно значајно јер директно усмерава ка конкретним и практичним решењима за унапређење праксе. Анализом 88 одговора идентификовано је десет предлога.

Табела 5. Тематски оквири предлога за развој професионалне заједнице (Питање 26)

Рб	Тема (предлог)	Број понављања % од 88 одговора	Илустративни цитати
1.	Хоризонтална размена искустава / примери добре праксе	31	„Horizontalna razmena iskustva“; „Razmena primera dobre prakse“; „Svakodnevna razmena ideja i iskustava“
2.	Отворена комуникација, сарадња и култура поверења	24	„Otvorena komunikacija, međusobna podrška“; „Kultura otvorenog dijaloga... siguran prostor za greške“; „Iskrenost i zajedništvo“
3.	Стручно усавршавање / обуке / јачање компетенција	19	„Stručna usavršavanja, obuke i okrugli stolovi“; „Što više edukacije“; „Stručni susreti sa primerima dobre prakse“

Рб	Тема (предлог)	Број понављања % од 88 одговора	Илустративни цитати
4.	Реална (а не фиктивна) подршка руководства и стручне службе	16	<i>„Realna, a ne fiktivna podrška od uprave vrtića i stručne službe“; „Podrška rukovodilaca i str. saradnika“; „Veća podrška rukovodilaca“</i>
5.	Време и простор за заједничку рефлексију	16	<i>„Prostor za zajedničku refleksiju“; „Vreme za zajedničku refleksiju“; „Organizovanje timskih sastanaka na kome će se razgovarati o praksi“</i>
6.	Смањење броја деце / бољи услови рада	10	<i>„Smanjiti broj dece u grupi“; „Spustiti normative“; „Bolji uslovi rada“</i>

Коментар: Ови одговори јасно осликавају путоказ за унапређење. Највећи број предлога усмерен је на хоризонталну размену и неговање културе сарадње и поверења. Испитаници изричито захтевају стварну, а не само формалну подршку од управе и стручне службе, указујући да тренутна подршка често нема практичног ефекта. Такође, директно се тражи ослобађање времена и простора за рефлексију у оквиру радног времена, што је предуслов за било какву системску промену.

3.2. Резултати анализе записника

На основу достављених записника са састанака актива свих девет вртића предшколске установе „Пчелица“ (Чуперак, Ђурђевак, Лане, Маја, Звездица, Цврчак, Бубамара, Лептирић, Маслачак), спроведена је детаљна тематска анализа.

Анализа је организована тако да одговори на проблем и циљ истраживања — да испита однос између организационе и рефлексивне праксе, те да идентификује препреке и подстицаје за развој професионалне заједнице (ПЗ) и рефлексивне праксе (РП) у складу са програмом „Године узлета“.

3.2.1. Доминантна тема: Организационе и административне активности

Ово је најзаступљенија тема у свим записницима. Састанци актива скоро да су у потпуности посвећени логистици, обавезама и текућим пословима.

Планирање манифестација и прослава (доминира у свим вртићима):

- **Дечја недеља:** Детаљно се планира по данима (спортски дан, маскенбал, журка, поклони, радионице). Присутан је шаблонски приступ (исти или слични програми се понављају).
- **Новембарски дани / Дан града / Митровдан:** Посете знаменитостима, квизови, радионице, шеширијаде, изложбе.
- **Новогодишња прослава и вашар:** Договори око представа, пакетића, вашара.
- **8. март и Ускрс:** Приредбе за маме, честитке, поклони, вашари.
- **Завршна приредба:** Договори око термина (мај/јун), генералних проба, извођења у Хали.

Финансијска и донаторска питања:

- **Прикупљање новца:** Детаљне листе износа за различите поводе (Вртић Чуперак — чак са именима оних који не учествују).
- **Пакетићи и донације:** Расподела новца, донације фирми (Eaton, Лафарж, породица Секендек), хуманитарни вашари.

Административно-правна питања:

- **Прозивници, евиденције, задужења:** Ажурирање прозивника, пријава кварова, евиденција повреда, оправдања из диспанзера (Вртић Бубамара, Звездица).
- **Правилници и процедуре:** Кодекс понашања, правила понашања, заштита идентитета деце при фотографисању, евакуација (Звездица, Лептирић).

- **Кадровске промене и дежурства:** Распореди дежурстава, замене, премештаји васпитача, бирање вођа тимова.

Закључак овог дела: Организациони садржај апсолутно доминира. Састанци су првенствено у функција управљања и логистике, а не место за професионално учење и рефлексiju.

3.2.2. Слабо заступљена тема: Рефлексивна пракса и заједница учења

Примери праве рефлексije, сарадничке рефлексije (анализе праксе, промишљања о учењу деце, међусобног учења) су ретки и углавном периферни.

Ретки примери рефлексивних елемената (подстицаји):

- **Вртић Цврчак (24.11. и 08.12.2025):** Васпитачице су *представљале своје пројекте*, затим је уследила *заједничка дискусија* и *давање конкретних предлога за унапређење*. Ово је један од ретких примера који подсећа на заједницу учења. Међутим, форма је и даље презентација, а не нужно опуштена размена.
- **Вртић Ђурђевак (05.12. и 10.12.2025):** Помиње се *хоризонтална размена*, дељење искустава у вођењу документације, читање и анализа *Матрице пројеката*. Ово је блиско рефлексiji.
- **Вртић Лане (06.11. и 12.12.2025):** *Акциони план пројеката* — говори се о мотивацијама, проблемима и препрекама. Поставља се питање: „*Како унапредити игру, како сачувати дечију игру, зашто се дуго чека да се уђе у тему?*“ Ово су рефлексивна питања.
- **Вртић Звездица (06.12.2025):** Експлицитно се наводи: „*Рефлексija кроз састанке... Анализа приче о пројекту међу колегама... до којих увида смо дошли, шта сам уочила код друге приче... Какву промену смо направили у складу са темом?*“ Ово је најдиректнији и најснажнији пример свести о потреби за рефлексijом у свим записницима. Међутим, остаје питање колико се ово заиста спроводи.

Доминантни начини „размене“

- **Извештавање, не размена:** У већини случајева, састанци су серија извештаја (тим за маркетинг, тим за инклузију, синдикат, главни васпитачи). То је једосмерна комуникација, а не дијалог.
- **Пренос информација, не рефлексивна:** Фразе попут „*преношење информација са састанка главних васпитача*“ (Вртић Лане, Лептирић, Ђурђевак) доминирају. То је хијерархијско спуштање одлука, а не заједничко промишљање.

Закључак овог дела: Рефлексивна пракса готово да не постоји као систематска и планска активност. Изузеци (Цврчак, Звездица, Лане) су ретки и често се односе на формалну презентацију пројеката.

3.2.3. Кључне препреке за развој професионалне заједнице (из записника)

Ове препреке директно потврђују и продубљују налазе из фокус групе.

Препрека 1.: Хијерархијски садржај састанака

- Састанци су вођени „одозго надоле“. Главни васпитач/директор преносе информације. Нема простора за равноправну, стручну дискусију.
- **Доказ:** Константно помињање „*извештај са састанка главних васпитача*“, „*пренете информације са колегијума*“.

Препрека 2.: Административни терет

- Већи део састанка односи се на папирологију (потписи, прозивници, оправдања), прикупљање новца, евиденције.
- **Доказ:** Записник Чуперка (16.10.) са детаљним износима за различите намене и именима оних који не учествују.

Препрека 3.: Недостатак времена и простора за рефлексију

- Када се организационо-административни део заврши, једноставно не остане времена за промишљање праксе.
- **Доказ:** Састанци су густо испуњени тачкама дневног реда, а само повремено се појави ставка попут „*анализа пројеката*“ (Маја, Бубамара), која се често обради у само једној реченици без детаља.

Препрека 4.: Конфликт са инклузијом и нормативом

- Иако се не рефлектује, записници бележе објективне тешкоће — велики број деце са потребом за подршком.
- **Доказ:** Записник Маслачка (25.11) је готово у потпуности посвећен овим проблемима, али као посебан, ванредни састанак, не као део редовне рефлексије.

3.2.4. Подстицаји за развој заједнице учења (из записника)

Ови подстицаји су ретки, али постоје и могу се оснажити.

Подстицај 1.: Експлицитно навођење рефлексије и хоризонталне размене

- У записницима постоји свест о томе да рефлексија треба да постоји, чак и ако је недовољно примењена.
- **Доказ:** Вртић Звездица — „*Рефлексија кроз састанке*“ је записана као циљ. Вртић Ђурђевак — „*хоризонтална размена омогућила је дубље разумевање*“. Ово показује да су неки тимови (или стручна служба/руководство) свесни изазова и покушавају да их адресирају.

Подстицај 2.: Вођене анализе пројеката (у појединим вртићима)

- **Вртић Цврчак** има најбољи пример: на састанку (24.11.) свака васпитачица чита свој пројекат пред тимом, дискутује се и дају предлози. На састанку 08.12. износе се искуства из реализације. Ово је итеративни процес који води заједници учења.

- **Вртић Бубамара (16.10.)** — свака соба презентује тему пројекта („Пут око света“, „Шта све руке раде“, „Линија“, итд.). Иако је ово више извештавање, постоји размена информација о различитим темама.

Подстицај 3.: Тим за обезбеђивање квалитета и развој установе

- Тим за обезбеђивање квалитета установе у неким записницима (нпр. Ђурђевак, Звезда) покреће теме које се тичу *унапређења ВОР кроз хоризонталну размену, матрице, анализе праксе.*
- **Доказ:** Звезда (06.12.) — детаљан извештај о раду Тима за квалитет *који је фокус на васпитно-образовном раду.* Ово показује да институционално постоји *структура* која би могла да носи развој ПЗ, али она тренутно није спроведена до краја.

3.2.5. Синтеза: Однос између организационе и рефлексивне праксе

Табела 6. Доминација организационих тема на супрот рефлексивној пракси

Димензија	Организациона пракса	Рефлексивна пракса
Заступљеност	>90% садржаја свих записника	<10% (спорадично, често декларативно)
Сврха састанака	Планирање, извештавање, логистика, дисциплина, администрација	Учење, анализа, заједничко промишљање, унапређење
Типичне теме	Дечја недеља, Нова година, 8. март, донације, прозивници, дежурства, прикупљање новца, уређење простора	Анализа матрице пројекта, размена искустава о реализацији, "како сачувати дечју игру", до којих увида смо дошли

Димензија	Организациона пракса	Рефлексивна пракса
Начин рада	Хијерархијско преношење (главни васпитач/директор -> васпитачи), једосмерно	Ретко — дискусија, дијалог, хоризонтална размена
Вредновање	Мера успеха је извршена обавеза	Мера успеха је стечено знање/увид
Доминантан дискурс	"Мора се", "треба да", "договорено је да", "извештавам вас"	"Шта смо научили?", "Како смо дошли до тога?", "Шта бисмо могли другачије?"

Однос је диспропорционално наклоњен организационој пракси. Професионална заједница као заједница учења — заснована на рефлексiji, заједничком истраживању праксе и вредносном усмерењу — није присутна у систематском облику на састанцима актива. Састанци су функционални тимови, не професионалне заједнице учења.

3.2.6. Закључак (у односу на циљ и проблем истраживања)

- Налази указују:** Професионално деловање васпитача на састанцима актива реализује се готово искључиво на нивоу функционалног тима (извршавање задатака, подела улога, логистика). Рефлексивно, заједничко деловање у складу са „Годинама узлета“ готово да не постоји.
- Препреке су идентификоване:**
 - **Структурална:** Састанци су дизајнирани као пренос информација.
 - **Садржинска:** Доминирају организационе и административне теме.
 - **Културолошка:** Не постоји устаљена пракса рефлексije; постојећи извештаји о рефлексiji су ретки и често формални.
 - **Кадровско-просторна:**

- Непоштовање норме (број деце преко норматива).
- Недостатак подршке за инклузију.

3. Подстицаји су идентификовани (иако слаби):

- Постоји свест о потреби за рефлексijом (најјасније у Звездици).
- Постоје изоловани примери добре праксе (најбољи у Цврчку).
- Постоји институционални оквир (Тим за обезбеђивање квалитета и развој установе) који би могао да носи развој заједнице учења.

4. Препорука (из записника): Према налазима, кључно би било:

- Раздвојити организационе и рефлексивне састанке.
- Институционализовати хоризонталну размену и анализу пројеката као редовну и обавезну (али не формалну и стресну) активност.
- Оснажити Тим за обезбеђивање квалитета и развој установе да модерира рефлексивне састанке без притиска оцењивања.
- Редуковати административни терет или га пребацити ван простора предвиђеног за професионалну заједницу.

Ова анализа записника недвосмислено документује да проблем није само у перцепцији, већ у самој структури и садржају састанака актива.

3.3. Тематска анализа транскрипта фокус групе

Циљ анализе: Продубити разумевање односа између организационе и рефлексивне праксе, идентификовати препреке и подстицаје за развој професионалне заједнице (ПЗ) и рефлексивне праксе (РП) у контексту вртића.

Тема 1. Дефиниције и доживљаји професионалне заједнице и рефлексије

Ова тема се бави тиме како васпитачи концептуализују ПЗ и РП на основу сопственог искуства.

- **Професионална заједница се првенствено везује за:** уређење простора (Учесница 1), заједничке пројекте (Учесница 1) и размену информација о пројектима (Учеснице 1, 3)
- **Рефлексија се доживљава на два нивоа:**
 1. **Анализа учињеног:** „да видимо шта је могло другачије и шта ћемо следећи пут да променимо" (Учесница 4).
 2. **Размена искустава:** са семинара (Учесница 5) и кроз посматрање деце (Учесница 6 наводи пример васпитачица које су „слушале децу" и на основу тога планирале).

Кључни налаз: Постоји јасна разлика између жељене рефлексије (која је усмерена на дете и учење) и институционализоване рефлексије (која је често формална, под стресом и везана за презентацију пројеката). Учесница 6 ово описује као „пластично" и „као у школи кад одговараш".

Тема 2. Организацијске препреке развоју професионалне заједнице

Ова главна тема обухвата структуралне и процедуралне баријере.

- **Доминација организационих састанака:** На састанцима актива доминирају „обавезне активности" – подела задатака за манифестације, приредбе, прославе (Нова година, 8. март), посете, прослеђени дописи (Учесница 2, 4, 7). Однос је, према учесницама, „више обавезних активности" у односу на оно што деца истражују у пројектима.
- **Недовољно простора за рефлексију праксе:** Због манифестација, „не остане простора за промишљање праксе и рефлексију" (Учесница 4). Учесница 3 каже: „зато ја и не волим да долазим".
- **Нефлексибилан систем активности:** Активности попут Дечје недеље, Новембарских дана, Лиге малих шампиона, одлазака на базен доживљавају се као обавезне и често

нису усклађене са тренутним дејим пројектима. Учеснице се слажу да „немамо могућност избора" (Учесница 2, 7).

Тема 3. Социо-емоционалне препреке: Страх, несигурност и отпор

Ова тема се бави унутрашњим и међуљудским баријерама.

- **Страх од погрешног и осуде:** Формалне презентације пројеката стварају тензију и блокаду. Учесница 6 описује: „имаш у старту неку блокаду... да л' ћеш рећи нешто погрешно". Упоредљује са испитивањем у школи.
- **Несигурност као узрок отпора:** Отпор према променама (враћање на стари модел рада) потиче из страха од непознатог, недовољног знања, али и једноставно – „неко стварно не жели" (Учесница 3, 4).
- **Недовољно похвала и превише критике:** У почетку формирања ПЗ, фокус је био на критици, а не на похвали. То је доводило до „клонућа" повлачења. Учесница 4 објашњава: „без похвала... ти се не подигнеш".
- **Различити нивои прихватања промена:** У фокус групи идентификоване су три категорије васпитача у односу према променама: (а) прву категорију чине васпитачи који су разумели и активно примењују програм; (б) другу категорију чине они који исказују жељу за учењем, али наилазе на потешкоће у разумевању концепције; (в) трећу категорију чине васпитачи који испољавају свестан отпор према променама, који се у пракси манифестује кроз пасивно понашање, избегавање одговорности или кроз методичке поступке који нису у складу са програмом.

Тема 4: Подстицаји и предлози за унапређење (Идеална професионална заједница)

Учеснице су саме понудиле конкретна решења:

- **Мање, самоорганизоване групе:** Идеалан састанак подразумева мање професионалне заједнице (2-3 собе), формиране по афинитету („ко ти лежи"), а не наметнуто. Ове групе треба да буду флексибилне (могу да се мењају), једном недељно или чешће.

- **Неформална и безбедна атмосфера:** Састанци треба да буду опуштени (уз кафу), без страха од грешке. Циљ је „да се створи та нека атмосфера да ништа није погрешно... да учимо једни од других" (Учесница 6).
- **Рedefинисање улога и састанака:**
 - Организациони састанци (главних васпитача) треба да буду одвојени од рефлексивних.
 - Састанци целе вртићке заједнице треба да буду у радно време, планирани унапред (нпр. 3 пута по полугодишту) и да се баве темама које су васпитачима важне (уз узајамно предлагање тема са стручном службом).

Закључак и препоруке имплициране из анализе:

1. **Раздвојити организационе и рефлексивне састанке.** Организација не сме гушити рефлексiju.
2. **Омогућити флексибилне, мање професионалне заједнице по избору васпитача.** То смањује страх и подстиче сарадњу.
3. **Изградити културу поверења и подршке** кроз афирмацију (више похвала) и нормализацију грешке као места за учење.
4. **Системски решити питање подршке за децу са сметњама** (поштовање норматива, едукација, избор личних пратилаца) како би се смањило оптерећивање васпитача.
5. **Обезбедити састанке у радном времену** као вид институционалне подршке професионалног развоја.

Ова анализа показује да васпитачи имају јасну визију професионалне заједнице и рефлексije, али да су њихови напори системски ометани организационом културом, структуром састанака и недостатком праве, проактивне подршке.

4. ДИСКУСИЈА

Резултати истраживања, добијени кроз три различита извора (анкета, анализа записника и фокус група), међусобно се допуњују и указују на исте кључне налазе, што потврђује њихову валидност. У овом поглављу резултати се доводе у везу са теоријским полазиштима постављеним у првом делу рада.

Први кључни налаз: Висок степен декларативног разумевања програмске концепције, али значајан јаз у примени

Анкета показује да 79% испитаника високо процењује сопствено разумевање вредности „Година узлета“ (П4), али истовремено 56% признаје да им је тешко да те вредности повежу са свакодневним радом (П7).

Овај налаз потврђује постојање јаза између теорије и праксе, што је у литератури препознато као један од кључних проблема реформских процеса. Радуловић (2011) објашњава да практичари често овладају *декларативним знањем* – знањем програмских вредности и принципа, али не и *процедуралним знањем* – знањем како те вредности применити у конкретним, сложеним и често непредвидивим ситуацијама. Васпитачи у овом истраживању показују да теоријски оквир познају, али им недостаје ситуационо учење у заједници праксе (видети Крњаја, 2016, о култури установе која учи).

Други кључни налаз: Професионални састанци доминантно су организационог карактера

Овај налаз директно потврђује полазну тезу рада. Анкета показује да 58% испитаника сматра да су састанци усмерени на организацију и поделу задатака (П9), док анализа записника недвосмислено потврђује да 70–90% садржаја састанака чине организационе, административне и логистичке теме. Рефлексивна пракса, заједничко промишљање о пракси, учењу деце и професионалним дилемама, готово да не постоји као систематска активност.

Овај налаз стоји у директној супротности са *Правилником о стандардима квалитета установе* (2018/2024), који дефинише Професионалну заједницу учења као

област квалитета коју карактерише рефлексивни дијалог, клима поверења и култура самовредновања (Област 3). Уместо тога, састанци функционишу као пренос информација хијерархијским каналом, што подсећа на традиционалне, централизоване моделе управљања, а не на савремену заједницу која учи. Крњаја (2016, стр. 112) истиче да се професионална заједница учења гради на темељу поверења, узајамног уважавања и дељене одговорности. У анализираним записницима, међутим, доминирају фразе попут „пренете информације са колегијума“, „договорено је да“, што указује на једосмерну комуникацију – насупрот дијалогу који Крњаја (2016) поставља као основу заједнице учења.

Трећи кључни налаз: Кључне препреке развоју рефлексивне праксе су емоционалне и организационе природе

Фокус група открива да се васпитачи на састанцима осећају несигурно, и да изостаје атмосфера поверења. Конкретне препреке укључују: страх од критике и атмосфере процењивања, недостатак похвала, преоптерећеност другим обавезама и недовољну подршку стручне службе.

Овај налаз потврђује оно што Радуловић (2011, стр. 87) наглашава – да промена професионалног идентитета захтева стварање „*сигурног простора за рефлексију*“ у коме васпитачи могу да искажу своје дилеме, грешке и несигурности без страха од последица. Акциона истраживања, као облик саморефлексивног испитивања, управо омогућавају васпитачима да повећају рационалност и исправност сопствене праксе, али под условом да се створи клима поверења (Дедај, 2019, стр. 90). Критичка рефлексија, како наводе Ђерић и Чолаковић (2021, стр. 7), захтева да се практичарима обезбеде одговарајућа подршка и подстицаји како рефлексија не би остала на површини, већ да се кроз структуриране нивое (дескриптивну, референтну и метастратешку рефлексију) дође до дубљег разумевања и промене праксе.

Четврти кључни налаз: Васпитачи желе рефлексију и имају јасне предлоге за њено унапређење

Анкета показује да 87% испитаника верује да заједничка рефлексија помаже квалитету рада са децом (П22), а чак 94% се слаже да је подршка колега важан фактор у примени концепције (П18). Фокус група додатно конкретизује: васпитачи желе мање,

самоорганизоване групе по афинитету, састанке у радном времену, неформалну и безбедну атмосферу, и јасно раздвајање организационих од рефлексивних састанака.

Овај налаз је изузетно значајан јер показује да проблем није у недостатку мотивације или свести о значају рефлексije, већ у недостатку адекватне структуре и системске подршке. Како наводи Крњаја (2016), установа која гради заједницу учења не може то учинити без промене културе – неписаних правила, ритуала и односа моћи. Васпитачи у овом истраживању, својим предлозима, указују управо на правце те промене.

Радуловић (2011) истиче да се рефлексивна пракса не може наметнути декретно, већ се мора изграђивати кроз партиципативне облике рада. Предлози самих васпитача – добровољност, флексибилност, избор теме и начина рада – у потпуности су у складу са овим теоријским полазиштем. Они представљају аутентични истраживачки увид који овај рад жели да искористи за предлагање промене праксе.

Однос према литератури и значај овог истраживања

Ово истраживање потврђује кључне теоријске поставке Радуловић (2011) о важности рефлексивне праксе и стварања сигурног простора за њен развој. Такође, ослања се на Крњаја (2016) у разумевању заједнице учења као културног, а не само формалног феномена.

Међутим, оно доноси и нову димензију: детаљну анализу стварног садржаја професионалних састанака кроз записнике, чиме се објективно документује однос организационих и рефлексивних тема, као и директне гласове васпитача о препрекама и решењима. На тај начин, ово истраживање није само провера теорије, већ и конкретан допринос унапређењу праксе.

Ограничења студије и правац даљих истраживања

Треба имати у виду да се узорак анкете већим делом односи на градске целодневне вртиће (84,1%), што ограничава генерализацију на сеоске, полудевне или друге типове установа. Такође, анализа записника обухватила је период од свега једне године, што не

омогућава увид у дугорочне трендове. Коначно, истраживање се делимично ослања на самопроцену васпитача, која увек носи ризик од давања социјално пожељних одговора.

Препоручује се даља, лонгитудинална истраживања која би пратила ефекте увођења предложеног модела, као и компаративне студије између установа са развијеном и неразвијеном рефлексивном праксом.

5. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ – ПРЕДЛОГ УНАПРЕЂЕЊА

На основу спроведеног истраживања, предлаже се модел за унапређење рефлексивне праксе у предшколској установи.

5.1. Конкретни предлози

1. Увођење структурисаних рефлексивних састанака у малим тимовима

- Тимови од 4 до 6 васпитача, формирани по афинитету и добровољности („ти знаш ко ти лежи“)
- Састанци у радно време
- Вођени отвореним питањима: *Чиме смо? Шта нас је изненадило? Шта бисмо следећи пут урадили другачије?...*
- Фокус на учењу кроз анализу и конструктивну подршку

2. Јасно раздвајање организационих и рефлексивних састанака

- Организациони састанци: води главни васпитач, кратко (30 минута), по потреби, искључиво организационе и техничке теме
- Рефлексивни састанци: води васпитач из тима (ротација), дуже (45–60 минута), фокус на пракси, документовању, пројектима

3. Изградња културе поверења и подршке

- Подстицање дискусије и отворене комуникације како би се градило заједничко разумевање
- Примена техника активног слушања у комуникацији на састанцима
- Коришћење стратегија упућивања критике на асертиван начин у изношењу супротног мишљења

4. Праћење и евалуација промена

- Тим за обезбеђивање квалитета и развој установе једном у полугодишту прикупља утиске о функционисању рефлексивних састанака
- Полугодишња анкета међу васпитачима о квалитету састанака
- Прилагођавање модела на основу повратних информација

5.2. Очекивани исходи

Уколико се предлог спроведе, очекује се:

- Повећање заступљености рефлексивних тема на састанцима (са ~10% на минимум 40%)
- Смањење осећаја несигурности и страха од критике
- Боље разумевање програмске концепције кроз примену, не само теорију
- Повећање задовољства васпитача професионалном сарадњом
- Непосредни утицај на квалитет рада са децом (кроз квалитетније пројекте засноване на дечјим интересовањима)

6. ПРОМЕНЕ У ПРАКСИ КОЈЕ СУ УСЛЕДИЛЕ НАКОН ИСТРАЖИВАЊА

6.1. Упознавање са резултатима истраживања и покретање промена

Први корак у имплементацији промена био је упознавање чланова Тима за обезбеђивање квалитета и развој установе са резултатима истраживања. На састанку одржаном 21. маја 2026. године, ауторка рада презентовала је кључне налазе, који су наишли на потпуно разумевање и сагласност свих присутних чланова Тима. Посебно је истакнуто да су резултати у складу са реалним стањем у пракси и да су предложене мере за унапређење квалитетне и применљиве у контексту ове установе.

Састанак је представљао прекретницу, јер су резултати истраживања добили институционалну потврду и подршку, чиме су створени предуслови за системске промене.

6.2. Дефинисање улога и одговорности у оквиру Тима за квалитет

Једна од кључних тема састанка било је дефинисање улога и одговорности представника актива вртића у Централном тиму за обезбеђивање квалитета и развој установе. Чланови Тима су се усагласили да представник актива мора бити васпитач из категорије (а) – онај који разуме и примењује програмску концепцију, како би својим знањем, примером и ауторитетом могао да покреће и одржава промене у свом вртићу. Овај закључак директно произилази из налаза истраживања, који су идентификовали три категорије васпитача према односу према променама.

Дефинисане су следеће кључне обавезе и одговорности представника актива, са фокусом на развој рефлексивне праксе и професионалне заједнице:

1. **Организација рада актива:** Заказивање и вођење редовних рефлексивних састанака стручног актива, са фокусом на унапређење васпитно-образовног рада кроз заједничко промишљање праксе.
2. **Координација активности:** Повезивање и усклађивање активности тимова и актива на нивоу целе установе, како би се обезбедило смислено повезивање и јединствен приступ унапређењу квалитета.

3. **Професионални развој:** Стварање простора за заједничку рефлексију, чиме се теоријска знања директно повезују са практичним деловањем, у циљу унапређивања праксе и васпитно-образовног рада.
4. **Педагошка документација:** Учешће у припреми педагошке документације за редовне прегледе, са посебним освртом на квалитет рефлексивних записа и документације која прати процес заједничког учења.
5. **Праћење квалитета:** Израда и спровођење упитника о квалитету састанака и квалитету рефлексије у односу на постављене циљеве. Предложено је да се питања формулишу на Централном тиму, како би се обезбедила јединствена методологија праћења.

Такође, усаглашен је став да је неопходна периодична смена улоге представника у тиму, како би се очувала добробит запослених и превенирао синдром професионалног сагоревања, али и као стратешки алат за јачање капацитета свих чланова актива кроз искуство руковођења.

6.3. Формирање флексибилних рефлексивних група

Као једна од кључних препорука, проистеклих из налаза истраживања (посебно из фокус групе и отворених питања у анкети), усвојен је предлог да се рефлексивни састанци реализују у мањим групама које се могу мењати током године. Овакав приступ омогућава већу флексибилност и прилагођавање потребама васпитача. Групе се могу формирати по различитим критеријумима, који су идентификовани као подстицајни у истраживању:

- слична тема или пројекат који се реализује у групи;
- вршњачко и међувршњачко учење (различити нивои искуства);
- хетерогеност искуства у васпитно-образовном раду;
- међусобно професионално уважавање и афинитети.

Овакав начин формирања група у складу је са налазима истраживања, који су показали да васпитачи желе мање, сигурније и афинитетом вођене групе за рефлексију, без страха од осуде и процењивања, што је био један од кључних закључака фокус-групног интервјуа.

6.4. Повезивање са Активом за развојно планирање

Иницијативе покренуте у Тиму за обезбеђивање квалитета и развој установе пренете су и на ниво Актива за развојно планирање, чиме је обезбеђена даља институционализација промена. На састанку овог актива, одржаном 4. јуна 2026. године, дискутовано је о начинима за унапређење квалитета васпитно-образовног рада, са посебним акцентом на оне области које су директно повезане са рефлексивном праксом и професионалном заједницом.

Предложено је да се унапређивање квалитета у првој области (Васпитно-образовни рад) реализује по моделу који је дефинисан у Тиму за квалитет – кроз рефлексивне састанке у мањим групама. Уз коришћење инструмената које ће сачинити чланови актива. Овим се обезбеђује да рефлексивна пракса постане интегрисани део планирања и унапређења васпитно-образовног рада, а не само формална активност. Договорен је и начин извештавања са састанака актива и тимова установе. С обзиром на организацију установе и на чињеницу да су представници вртића чланови централних тимова и актива на нивоу установе, договорено је да се извештаји са састанака презентују у писаној форми, а доносе одмах након реализованих састанака. Добит од оваквог начина извештавања је јасност и тачност информисања. Уколико постоји потреба за дискусијом, она би уследила одмах након упознавања свих са извештајем. што је предуслов за изградњу поверења и отворене комуникације у професионалној заједници.

Овај процес је вођен захтевима *Правилника о стандардима квалитета рада установе*, који у оквиру Области 3 (Професионална заједница учења), стандарда 3.2, 3.3. и 3.4. експлицитно налаже неговање климе поверења, културу самовредновања, критичко сагледавање праксе кроз рефлексију и обезбеђивање времена за заједничко учење и размену искустава.

6.5. Значај и очекивани утицај покренутих промена

Покренуте промене представљају конкретан одговор на проблеме идентификоване у истраживању. Оне нису само декларативне, већ су операционализоване кроз јасне кораке и дефинисане улоге.

Очекује се да ће ове промене, у складу са налазима истраживања, допринети:

- повећању заступљености рефлексивних тема на састанцима;
- смањењу осећаја несигурности и страха од критике код васпитача;
- јачању међусобног професионалног уважавања и поверења;
- бољем повезивању теоријских знања са свакодневном праксом;
- директном утицају на квалитет рада са децом, кроз квалитетније пројекте засноване на деčјим интересовањима.

Покренуте промене представљају тек почетак дугорочног процеса изградње професионалне заједнице учења, а њихова даља евалуација и прилагођавање биће предмет праћења у наредном периоду, у складу са принципима културе самовредновања.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Ово истраживање полазило је од уоченог проблема неразвијености заједнице учења у предшколској установи, услед чега се професионално деловање васпитача чешће реализује на нивоу функционалног тима, а ређе као вредносно и рефлексивно деловање у складу са Основама програма „Године узлета“. Циљ истраживања био је да се систематски испита однос између организационе и рефлексивне праксе и идентификују кључне препреке и подстицаји за развој професионалне заједнице.

Главни налази истраживања могу се сумирати у неколико тачака:

1. Васпитачи декларативно високо разумеју програмске вредности (79%), али постоји значајан јаз између тог разумевања и свакодневне примене. Сваки други васпитач признаје да му је тешко да повеже вредности са праксом, што потврђује теоријске поставке Радуловић (2011) о разлици између декларативног и процедуралног знања.
2. Професионални састанци доминантно имају организациони карактер (58% испитаника, односно преко 90% садржаја записника према квалитативној анализи). Рефлексивна пракса јавља се само спорадично и несистемски, што је у супротности са захтевима *Правилника о стандардима квалитета установе* (2018/2024) и концепцијом професионалне заједнице учења коју промовише Крњаја (2016).
3. Кључне препреке које су васпитачи навели у фокус групи и анкети укључују: страх од критике, неподржавајућу атмосферу на састанцима, преоптерећеност обавезама, недовољну системску подршку и велики број деце у групи. Ови налази указују да је за развој рефлексивне праксе неопходно створити сигурни простор за професионални дијалог (Радуловић, 2011, стр. 87), као и развити вештине за рефлексивну праксу кроз акциона истраживања (Дедај, 2019, стр. 92).
4. Упркос препрекама, васпитачи имају изражену свест о значају рефлексije (87% верује да помаже квалитету) и формулишу јасне предлоге: мањи тимови по афинитету, састанци у радном времену, добровољност, култура поверења. Овај налаз показује да проблем није у недостатку мотивације, већ у недостатку структуре и системске подршке (Радуловић, 2011; Крњаја, 2016).

5. Идентификоване су три категорије васпитача према односу према променама: (а) они који разумеју и примењују; (б) они који не разумеју, али желе да уче; (в) они који не желе. Према првима треба имати подршку, према другима јасна очекивања уз праћење, док трећа категорија захтева системски рад на култури установе.

На основу налаза, предложен је модел за унапређење рефлексивне праксе који укључује увођење структурисаних рефлексивних састанака у малим вртићким заједницама, јасно раздвајање организационе и рефлексивне димензије рада, оснаживање улоге стручне службе, изградњу културе поверења и флексибилнији приступ обавезним активностима.

Покренуте промене у пракси представљају директан одговор на идентификоване проблеме. Резултати истраживања презентовани су Тиму за обезбеђивање квалитета и развој установе, који их је у потпуности прихватио. Дефинисане су улоге и одговорности представника актива вртића, са јасним захтевом да то буду васпитачи који разумеју и примењују програмску концепцију. Усвојен је модел флексибилних рефлексивних група, чиме се одговара на потребу за сигурним и афинитетом вођеним простором за професионални дијалог. Овим је направљен конкретан корак ка трансформацији постојећих функционалних тимова у професионалне заједнице учења.

Покренуте промене у Предшколској установи „Пчелица“ директно одговарају на захтеве *Правилника о стандардима квалитета рада установе*. Дефинисање улога представника актива (стандард 3.1.3), увођење флексибилних рефлексивних група (стандард 3.4.1) и стварање услова за заједничко промишљање праксе (стандарди 3.2.2, 3.3.2) представљају конкретне кораке ка испуњењу ових прописаних стандарда. Истраживање је, стога, послужило не само као дијагностичко средство, већ и као покретач системских активности које институционализују професионалну заједницу учења.

Ограничења истраживања огледају се у томе што је узорак већим делом из градских целодневних вртића (84,1%), што ограничава генерализацију на друге типове вртића. Такође, истраживање се заснива на самопроцени васпитача, која може бити под утицајем социјалне пожељности, а анализа записника обухватила је период од свега једне године.

Препоруке за даља истраживања укључују лонгитудинално праћење ефеката увођења предложеног модела, компаративне студије између установа са развијеном и неразвијеном рефлексивном праксом, као и истраживања која би обухватила већи узорак из различитих типова вртића.

На крају, посебно је значајно истаћи да је ово истраживање успешно превазишло оквире академског рада и добило практичну примену. Покренуте промене у Предшколској установи „Пчелица“ представљају конкретан допринос развоју професионалне заједнице учења и унапређењу квалитета предшколског васпитања и образовања. Оне показују да систематско истраживање, засновано на гласовима самих васпитача, уз подршку управе и стручне службе, може бити снажан покретач позитивних промена у пракси, чиме се потврђује основна идеја рефлексивног практичара – да знање и увиди стечени истраживањем сопствене праксе воде њеном трајном унапређењу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дедај, М. (2019). Акциона истраживања у функцији рефлексивне праксе васпитача. *Sinteze*, 16, 87–94.
2. Дедај, М. (2024). *Реални програм заснован на игри* (интерна скрипта). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија – Сирмијум.
3. Ђерић, И., и Чолаковић, Д. (2021). *Модел заједнице професионалног учења: Од рефлексije о акцији до рефлексije за акцију* (Необјављени рукопис). Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
4. Крњаја, Ж. (2016). *Где станује квалитет. Књига 3: Политика грађења квалитета у предшколском васпитању*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
5. Крњаја, Ж., и Павловић Бренеселовић, Д. (2015). *Где станује квалитет. Књига 2: Истраживање са децом и пракса у вртићу*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Београду.
6. Радуловић, Л. (2011). *Образовање наставника за рефлексивну праксу*. Београд: Филозофски факултет, Универзитет у Београду.

Регулатива

7. Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“. (2018). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 16/2018.
8. Правилник о стандардима квалитета рада установе. (2018, 2024). *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 14/2018 и 1/24.
9. Правилник о стандардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја. (2018). *Службени гласник Републике Србије*, бр. 88/2017 и 27/2018.

Додатна литература (коришћена преко секундарних извора)

10. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath. (Према Радуловић, 2011)

11. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books. (Према Радуловић, 2011)