

АКАДЕМИЈА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА – СИРМИЈУМ

МАСТЕР РАД

ТЕМА:

**ПЕДАГОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ ПРОЈЕКТНОГ
ПЛАНИРАЊА У ВРТИЋУ: ОД ТЕОРИЈЕ ДО ПРАКСЕ**

ПРЕДМЕТ: РЕАЛНИ ПРОГРАМ ЗАСНОВАН НА ИГРИ

Ментор:

др Марта Дедај, проф.

Студент:

Биљана Николић

Бр.индекса 7 / 2024 М

Сремска Митровица, 2026.

АПСТРАКТ

Овај мастер рад усмерен је на разматрање педагошких импликација пројектног планирања у предшколским установама, полазећи од савремених теоријских концепција које дете сагледавају као активно, компетентно и социјално биће. У раду се анализирају теоријска полазишта пројектног приступа, његова улога у обликовању васпитно-образовне праксе, као и значај који има за квалитет дечјег учења, развој сарадничких односа и професионалну улогу васпитача. Посебан акценат стављен је на повезивање теоријских концепата са практичном применом пројектног планирања у контексту предшколског васпитања и образовања, с циљем сагледавања могућности које овај приступ пружа у унапређивању квалитета васпитно-образовног процеса.

Теоријски оквир рада утемељен је на филозофији релационе педагогије, социо-културним теоријама учења и концепту детета као компетентног бића које активно суконструира своје сазнање. Рад детаљно разматра трансформацију улоге васпитача – од традиционалног планера ка истраживачу и фацилитатору који подржава „емергентни курикулум“. Посебан сегмент посвећен је значају физичког окружења као „трећег васпитача“ и улози педагошке документације у рефлексивној пракси.

Методологија истраживања заснива се на комбинованом приступу. Квалитативни део обухвата пример добре праксе пројекат „У свету симбола и знакова“, кроз коју је праћен живи процес истраживања деце и модификације почетних планова. Квантитативни део рада представља емпиријско испитивање ставова васпитача практичара путем Гугл упитника. Истраживањем су обухваћени аспекти заступљености пројектног планирања, његов допринос квалитету процеса, утицај на професионални развој васпитача, као и идентификација кључних изазова и ограничења.

Резултати указују на то да пројектно планирање значајно доприноси дечијој аутономији и интегрисаном учењу, али и да се васпитачи суочавају са објективним препрекама попут бројности група, недостатка времена за документовање и потребе за већом подршком стручних сарадника. Закључна разматрања нуде смернице за унапређење праксе кроз јачање рефлексивних заједница у вртићу.

Кључне речи: пројектно планирање, „Године узлета“, улога васпитача, дечије учење, педагошка документација.

САДРЖАЈ

УВОД.....	4
1. ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ	6
1.1. КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА.....	6
1.1.1. Когнитивни конструктивизам Жана Пијажеа: Дете као активни научник	6
1.1.2. Социо-културна теорија Лава Виготског: Коконструкција кроз дијалог и Зону наредног развоја.....	8
1.1.3. Социо-конструктивистичка педагогија Лориса Малагуџија: Простор, заједница и „Сто језика деце”	9
1.1.4. Прагматистичка педагогија Џона Дјуија: Искуство, демократска заједница и дечји импулси.....	10
2. САВРЕМЕНА КОНЦЕПЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА	13
2.1. Концепт Основа програма „Године узлета“	13
2.2. Најважнији аспекти у Основама програма.....	14
2.2.1. Сагледавање детета	15
2.2.2. Игра и релациони простор	16
2.2.3. Улога васпитача у дечијој игри	17
2.2.4. Улога партнерства са породицом и локалном заједницом у реалном програму	18
2.3. Педагошко документовање у функцији видљивости учења	19
2.4. Емергентни курикулум и пројектно планирање	20
2.4.1. Карактеристике програма који израња из дечјих интересовања	21
2.4.2. Пројектни модел као транзиција од теорије ка пракси.....	22
3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	23
3.1. Проблем истраживања.....	23
3.2. Циљ и задаци истраживања	23
3.3. Методе, технике и инструменти истраживања	24
3.4. Структура и опис узорка	25
3.5. Организација и ток истраживања.....	25
3.6. Начин обраде података.....	26

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА.....	27
4.1. Карактеристике испитаника према радном стажу и стручној спреми	27
4.2. Заступљеност и начини примене пројектног планирања.....	29
4.3. Допринос квалитету васпитно-образовног процеса.....	35
4.4. Утицај на професионални развој васпитача.....	39
4.5. Изазови и ограничења у примени	43
4.6. Могућности за унапређење праксе.....	47
5. СМЕРНИЦЕ И ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ВАСПИТНЕ ПРАКСЕ.....	57
5.1 .Стратегије за превазилажење системских и дидактичких изазова.....	57
6. ПРИМЕР УНАПРЕЂЕЊА ПРАКСЕ.....	59
6.1. Пројекат „У свету симбола и знакова” као модел трансформације васпитно-образовног процеса.....	59
7. ЗАКЉУЧАК.....	71
ЛИТЕРАТУРА	73
Прилози:	74
Упитник за васпитаче практичаре	

УВОД

Савремени период у предшколском васпитању и образовању у Републици Србији обележен је имплементацијом нових Основа програма „Године узлета“. Ова промена парадигме не подразумева само козметичке измене у администрацији, већ дубинску трансформацију начина на који размишљамо о детету, вртићу и учењу. У средишту ове трансформације налази се пројектно планирање као окосница реалног програма.

Тема овог рада су педагошке импликације пројектног планирања, посматране кроз релацију између онога што теорија предвиђа и онога што се у вртићкој соби заиста догађа. Пројектно планирање није само метод, то је начин живљења у вртићу који подразумева заједничко истраживање деце и одраслих.

Проблем који је уочен у пракси предшколског васпитања односи се на дисконтинуитет између нових захтева програма и традиционалних навика планирања. Иако је програмски наглашена отвореност и флексибилност, у пракси се често сусрећемо са изазовом како „пустити“ децу да воде пројекат, а истовремено задржати педагошку сврховитост. Често се јавља проблем формалног испуњавања документације која не служи увек као алат за планирање, већ се доживљава као административно оптерећење. Такође, бројност деце у групама и просторна ограничења често делују дестимулишуће на васпитаче који желе да истински прате дечија интересовања.

Релевантност овог проблема је изузетна јер квалитет пројектног планирања директно одређује квалитет дечијег искуства. Ако пројекат остане само на нивоу „задате теме“, губи се суштина – дететова иницијатива и креативност. Разумевање препрека са којима се васпитачи суочавају од пресудног је значаја за системску подршку практичарима.

Релевантни извори на које се овај рад ослања обухватају званичне правилнике и стручна упутства (МПНТР), али и радове еминентних аутора који су поставили темеље пројектног учења (Dewey, Malaguzzi, Vygotsky, Piaget). Ослонац је на концепту релационе педагогије и „емергентног курикулума“, где се планирање посматра као динамичан процес, а не крута структура.

Сврха истраживања приказаног у овом раду је да се кроз комбинацију личног практичног искуства (студија случаја) и ставова ширег круга колега (анкета) дође до сазнања о томе колико је пројектни приступ заиста „заживео“. Желимо да утврдимо у којој мери он доприноси професионалном развоју васпитача и на који начин он мења дечију позицију у групи.

Посебно је значајно истаћи да овај рад не тежи само теоријској дескрипцији, већ жели да буде „глас практичара“. Истражујући импликације пројектног планирања, ми заправо истражујемо капацитет предшколске установе да се мења и прилагођава детету 21. века. Рад настоји да премости јаз између академских захтева и свакодневних изазова у вртићкој соби, нудећи рефлексију која може послужити колегама у унапређењу сопствене праксе.

1. ТЕОРИЈСКЕ ПОСТАВКЕ

1.1. КОНСТРУКТИВИСТИЧКА ПАРАДИГМА

У савременој педагогији и психологији образовања, конструктивистичка парадигма представља доминантни епистемолошки оквир који радикално мења традиционално схватање процеса учења. Насупрот пасивном усвајању унапред дефинисаних чињеница, конструктивизам постулира да је знање исходиште активног менталног и друштвеног ангажовања појединца. Како наводе истраживачи у овој области, знање се не прима пасивно, већ га субјект који учи активно конструише кроз сопствено искуство и интеракцију са светом који га окружује.

У контексту предшколског васпитања и образовања, ово истраживање своје научно утемељење проналази у конвергенцији четири фундаментална теоријска правца:

1. *Когнитивно-развојној теорији Жана Пијажеа*
2. *Социо-културној теорији Лава Виготског*
3. *Социо-конструктивистичкој педагогији Лориса Малагуџија*
4. *Прагматистичкој педагогији Цона Ђуија*

Заједнички именитељ ових аутора јесте уверење да се знање коконструише кроз социјалну интеракцију, дијалог и заједничко деловање унутар стимулативног социо-културног контекста.

1.1.1. Когнитивни конструктивизам Жана Пијажеа: Дете као активни научник

„Главни циљ образовања у школама требало би да буде стварање људи који су способни да чине нове ствари, а не једноставно да понављају оно што су друге генерације урадиле – људи који су креативни, инвентивни и проналазачи.”

Ж.Пијаже

Аутор когнитивно-развојне теорије је швајцарски теоретичар Жан Пијаже. Према његовој теорији, људска бића стварају организоване, на основу својих перцептивних и моторичких активности, начине на које њихово искуство добија значење, а ти начини им омогућавају да се боље и лакше прилагоде окружењу. Пијаже је веровао да сви људи пролазе кроз исти низ развоја који је укореењен у биолошком наслеђу човека, али да постоје индивидуалне разлике у генетским и факторима окружења. Пијаже истиче два важна процеса у људском животу, наиме: адаптацију и организацију. Адаптација се односи на стварање шема (организованих начина којима појединац даје значење искуству) кроз интеракцију са окружењем. Адаптација се састоји од асимилације и акомодације. Асимилација је коришћење постојећих шема за тумачење спољашњег света, а акомодација је стварање нових или прилагођавање старих шема након што тренутни начин размишљања не може у потпуности да обухвати стварност (Berk, 2015).

Организација је процес који се одвија у људском уму и нема директан контакт са околином. Нова шема се преуређује и повезује са другим шемама како би се створио когнитивни систем у коме постоје јаке међусобне везе. Сва нова знања морају се уклопити у постојећи систем знања, а не само допуњавати претходна знања. Пијажеов утицај на образовање манифестује се кроз три образовна процеса, наиме учење кроз откривање, осетљивост на спремност деце за учење и прихватање индивидуалних разлика. Деца уче самостално или у интеракцији са другима истражујући околину, а активности које се нуде деци морају подстицати истраживање и откривање. Нова знања се спонтано и прикладно надовезују на претходна знања, искуства и мишљења деце. Убрзавање развоја детета наметањем нових вештина за које дете није показало спремност и интересовање није дозвољено. Васпитачи морају процењивати напредак детета у односу на његов претходни развој, а не у односу на нормативне стандарде или просек његових вршњака, јер се свако дете развија различитом брзином (Berk, 2015).

Према Пијажеу, когнитивни развој детета одвија се у четири фазе, а свака фаза укључује другачији начин размишљања и расуђивања. Прва фаза је сензомоторна фаза, која траје од рођења до прве две године живота. Дететово знање се заснива на физичкој интеракцији са људима и предметима. Почетне шеме одојчета су једноставни рефлекси, а каснији рефлекси се постепено комбинују у веће, флексибилније активности. Друга фаза је преоперативна фаза, која траје од око две до шест година. У овој фази дете почиње да користи симболе да би когнитивно представило свет око себе. Симболи и менталне

радње почињу да замењују предмете и спољашње понашање. Појављује се симболичка игра, у којој дете намерно користи један предмет претварајући се да је то други предмет. На пример, гомила песка представља тарту за дете. У трећој фази, фази конкретних операција (од 6 до 10 година), деца могу да сабирају, одузимају, сређују по реду, окрећу их и тако даље, користећи честице знања које поседују. Последња фаза је формална оперативна фаза, која траје од око дванаесте године до одраслог доба. Овај период подразумева ментално разматрање свих начина на које се одређени објекти могу комбиновати и проналажење решења за која је систематско и логичко тестирање показало да су тачна (Ross, Marshall, & Scott, 1998).

1.1.2. Социо-културна теорија Лава Виготског: Коконструкција кроз дијалог и Зону наредног развоја

„Кроз друге постајемо оно што јесмо. Свака виша ментална функција у децем развоју појављује се два пута: први пут на друштвеном нивоу, између људи (интерпсихичка), а касније на индивидуалном нивоу, унутар детета (интрапсихичка).”

Л.Виготски

Лав Виготски је сматрао да је дете активно у тежњи ка знању, али је у својој теорији развоја истицао утицај који богато социјално и културно окружење има на дете. Виготски сматра да деца имају урођене способности перцепције, памћења и пажње, а ове способности се развијају током прве две године живота у контакту са околином. Када дете говори и учи језик, оно разговара са појединцима који имају веће знање од њега, и на тај начин појединци подстичу дете да савлада културно важне задатке. Након тога, дете разговара само са собом као што би разговарало са одраслом особом. Социјална интеракција између одрасле особе и детета мора имати одређене карактеристике како би се стимулисао когнитивни развој. Интерсубјективност је карактеристика интеракције и означава процес у којем два учесника почињу да решавају одређени задатак са различитим мислима и завршавају овај задатак заједничким закључком. Стога се сваки учесник прилагођава перцепцији другог учесника кроз комуникацију. Друга карактеристика је „скелање“, које се односи на прилагођавање количине понуђене помоћи како би се ускладила са дететовим тренутним нивоом обављања задатка или

активности. Поред важности окружења и језика, Виготски сматра да је игра претварања важна. У овим играма деца стварају замишљене ситуације и користе један предмет уместо другог, што подстиче појаву и развој многих способности (нпр. у игри претварања са правилима, деца почињу боље да разумеју неке друштвене норме и очекивања и теже да их се придржавају). У раду са предшколском децом, Виготски предлаже обезбеђивање друштвено богатих, смислених активности које су у зони проксималног развоја детета (ни превише захтевне ни превише једноставне, већ један ниво сложеније од дететових могућности) и разноврсну игру претварања (Berk, 2015).

1.1.3. Социо-конструктивистичка педагогија Лориса Малагуџија: Простор, заједница и „Сто језика деце”

„Учење и поучавање не би требало да стоје на супротним обалама реке и само посматрају како вода тече; уместо тога, они треба заједно да се укрцају на брод и крену на путовање низ воду. Кроз активну, узајамну размену, поучавање може да ојача учење и научи нас како да учимо.”

Л.Малагуџи

Разматрајући права детета, Л. Малагуџи је навео три основна права детета која треба поштовати у раду у вртићу. Прво, он истиче право детета да разуме и развија свој потенцијал. Даље, дете има право да верује одраслима, као и да му одрасли верују, и право на такву подршку одраслих која ће му омогућити да развије сопствене конструктивне стратегије размишљања и деловања, а не само да преноси знање и вежба вештине (Малагуџи према Хандрику 1997). Истовремено, васпитач треба да постави своја очекивања од деце неутрално, тј. да буде свестан да његова унапред дефинисана очекивања могу снажно утицати на развој детета.

Лорис Малагуџи (Loris Malaguzzi) успешно синтетише и операционализује идеале Пијажеа и Виготског у оквиру свог Ређо Емилија приступа. Према Малагуџију, конструктивизам се не сме посматрати искључиво као апстрактна психолошка теорија, већ као жива, свакодневна пракса у којој су деца, васпитачи и родитељи равноправни партнери у истраживању.

Малагуци уводи концепт **детета као богатог, моћног и компетентног бића** које поседује огроман потенцијал за стварање теорија о свету. Учење се одвија кроз дугорочне пројекте, где физичка средина делује као „трећи учитељ”, нудећи деци различите експресивне медије – познате као „**сто језика деце**” (цртање, вајање, говор, глума, музика итд.).

У Ређо педагогији, знање се коконструише унутар мреже односа. Деца кроз заједнички рад у атељеима, кроз сукобљавање мишљења и заједничко решавање проблема долазе до дубљих когнитивних увида. Ово истраживање доследно прати конструктивистичку парадигму, препознајући да се истинско разумевање не може екстерно наметнути појединцу. Утемељењем методологије на тријади **Пијаже–Виготски–Малагуци**, ствара се чврст теоријски оквир који уважава дењу аутономију (Пијаже), наглашава нужност социјалног и језичког посредовања (Виготски) и обезбеђује практични демократски амбијент за заједничко стварање значења (Малагуци). Социјална интеракција и сарадња тиме престају да буду само методе рада и постају фундаментални онтолошки и епистемолошки услови под којима се знање уопште може конституисати.

1.1.4. Прагматистичка педагогија Џона Дјуија: Искуство, демократска заједница и дењи импулси

„Образовање није припрема за живот, образовање је сам живот. Образовање је процес живљења, а не припрема за будуће живљење.”

Џ. Дјуи

У контексту генезе савремених конструктивистичких приступа и концептуалног утемељења програма усмерених на дете, филозофска и педагошка мисао Џона Дјуија (John Dewey) представља незаобилазан ослонац. Као утемељивач прагматистичке педагогије, Дјуи радикално деконструише традиционални, трансмисиони модел образовања у коме је дете пасивни прималац унапред структурисаних знања (Dewey, 1916/1944). Насупрот томе, он поставља концепт у коме су учење и живот нераздвојни процеси, истичући да „образовање није припрема за живот; образовање је сам живот” (Dewey, 1916, стр. 76). За разумевање емергентног курикулума и савремених

педоцентричних парадигми, од кључног су значаја три сегмента Дјуијеве теорије: концепт искуственог учења, учење кроз делање (*learning by doing*) и демократска димензија васпитне заједнице.

Срж Дјуијеве епистемологије почива на тези да знање није апстрактна категорија која постоји независно од субјекта, већ продукт активне трансакције између јединке и њене средине. Међутим, Дјуи наглашава да свако искуство не води аутоматски до учења, да би искуство имало едукативни карактер, оно мора да испуни два фундаментална принципа: *принцип континуитета* (свако тренутно искуство се ослања на претходна и мења квалитет будућих) и *принцип интеракције* (објективни услови средине утичу на унутрашња стања детета и обрнуто) (Dewey, 1938).

У контексту предшколског васпитања, ово имплицира да дете учи кроз осмишљену праксу у којој наилази на проблемске ситуације. Процес учења инициран је препреком или когнитивним конфликтом у реалном контексту, што подстиче дете на *рефлексивно мишљење* – формулисање хипотеза, истраживање, тестирање идеја у пракси и евалуацију исхода (Dewey, 1933). Овакав приступ директно кореспондира са савременим концептом пројектног учења у предшколству, где деца нису пуки посматрачи, већ активни истраживачи који конструишу значење.

Дјуи је међу првима истакао да природни импулси и интереси детета морају бити полазиште сваког курикулума. Он категоризује четири примарна дечја интереса (импулса) који покрећу учење: импулс за комуникацијом, импулс за истраживањем, импулс за стварањем (продукцијом) и импулс за уметничким изражавањем (Dewey, 1900/1956). Кроз концепт „учења кроз делање”, ови импулси се каналишу кроз смислене и практичне активности које су блиске дечјем животу (нпр. баштованство, кување, рад са дрветом, моделирање).

Ове активности немају за циљ професионално оспособљавање, већ служе као медијум за развој научног мишљења, социјалних вештина и разумевање узрочно-последичних веза у свету који их окружује. Курикулум, према Дјуију, не може бити фиксиран и унапред мапиран изван контекста дечје групе; он се мора континуирано развијати у складу са еволуцијом дечјих интересовања и потреба, што чини директну теоријску претечу савременог *емергентног курикулума*.

Један од најзначајнијих доприноса Дјуијеве педагогије јесте дефинисање васпитне установе као друштвене институције у малом, која треба да рефлектује и унапређује вредности демократског друштва (Dewey, 1916/1944). Заједничко деловање, колаборација, договарање и решавање конфликта унутар дечје групе јесу начини на које деца интериоризују демократске принципе. У том смислу, заједница деце и одраслих у вртићу постаје простор заједничког живљења.

Из оваквог виђења произилази и специфична улога васпитача коју Дјуи предлаже. Васпитач губи позицију ауторитарног преносиоца знања и постаје „члан заједнице који усмерава активности” (Dewey, 1897,79). Његов задатак није да намеће спољашње стандарде, већ да пажљиво посматра децу, препознаје њихове капацитете и актуелна интересовања, те на основу тога структурира физичку и социјалну средину (окружење) која ће деци понудити богата подстицајна искуства. Васпитач је, дакле, партнер, искусно вођи у заједничком истраживању и ко-конструктор знања.

Дјуијева концепција учења као искуственог, рефлексивног и социјалног процеса директно је уграђена у филозофију савремених националних стратегија, укључујући и концепцију „Година узлета”. Фокус на инспиративном окружењу, подржавању дечјег агенса (аутономије и иницијативе), учењу кроз реалне животне ситуације, као и развоју вртића као заједнице учења у којој партиципирају деца, васпитачи, породица и локална заједница, представља директну имплементацију Дјуијевих прагматистичких и демократских начела у савремену васпитно-образовну праксу.

2. САВРЕМЕНА КОНЦЕПЦИЈА ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Нове основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета” уведене су у Србији *септембра 2019. године*, када је почела сукцесивна примена по предшколским установама, да у потпуности заживе у систему до септембра 2022. године. Концепт је развијен у сарадњи Министарства просвете, Института за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду и Завода за унапређивање образовања и васпитања (ЗУОВ), уз снажну подршку UNICEF-а.

Овај програм представља комплетну реформу и хуманистички заокрет у раду са децом узраста од шест месеци до поласка у школу.

2.1. Концепт Основа програма „Године узлета“

Према Основама програма предшколског васпитања и образовања, који је симболички назван „Године узлета“, предшколски узраст је јединствен период у животу човека. Он је препознат као доба са толико отворених могућности у коме дете, са бескрајно много истрајности и ентузијазма, овладава светом и развија сложене капацитете од којих зависи његова будућа личност, развојни потенцијали и успешност будућег функционисања.

Предметни концепт заснива се на четири фундаментална постулата:

1. **Афирмација дечјих потенцијала и значаја заједничког учешћа:** Изражава се дубоко поверење у урођене капацитете предшколаца за активно сукреирање сопственог развојно-сазнајног пута. Уједно се наглашава примарни значај слободне игре, као и важност интеракције и заједничког деловања деце и одраслих у процесима учења.
2. **Рedefинисање васпитачког позива као етичке и рефлексивне праксе:** Професија васпитача се позиционира као специфична и јединствена у односу на друге образовне профиле. Она је суштински утемељена на етичким принципима и рефлексiji — која имплицира нераскидиво јединство дубинског промишљања

и практичног деловања — те захтева комплексе и високоспецијализоване професионалне компетенције.

3. **Специфична улога стручних сарадника:** Јасно се одређује професионални допринос стручних сарадника, чији је примарни задатак унапређивање рефлексивне праксе и креирање квалитетног реалног програма, што се постиже кроз дубинску трансформацију организационе културе и унутрашње структуре предшколске установе.
4. **Интеграција са породичним и локалним контекстом:** Инсистира се на снажнијем повезивању вртића са ужем и широм друштвеном средином, уз истицање незаменљиве улоге коју родитељи и локална заједница имају у непосредној васпитно-образовној пракси (Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета, 2019).

Савремени теоретичари (MacNaughton, 2005) праксе предшколског васпитања промовишу модел по коме се васпитно-образовна институција сагледава као простор у коме се узимају у обзир интереси заједнице, породице и деце. Програм је усмерен на операционализацију могућности за различите начине учешћа деце у различитим ситуацијама и релацијама (Rogoff, B, an et all, 2001).

Према Марјановићу (Марјановић, 1987), дејчи вртић има заједничка подручја деловања, разлоге и прилике за учење, а такође и заједничке проблеме у чијој је функцији стицање знања и компетенција.

2.2. Најважнији аспекти у Основама програма

Квалитет односа: Дете остварује добробит кроз односе који се развијају са физичким окружењем, вршњацима и одраслима у реалним ситуацијама делања и представљају покретаче његовог развоја и учења.

Значај простора: Простор постаје инспиративно и провокативно окружење у којем се деца играју, истражују, сарађују и уче. Он је неодвојив део програмске концепције и због тога васпитач треба да посвећује пажњу његовом сталном развијању, обогаћивању и осмишљавању.

Учење кроз истраживање и игру: У односима са васпитачима и вршњацима кроз игру и животне ситуације, дете се подстиче да истражује, промишља, испробава, пита и активно учествује у свом учењу и развоју.

Сарадња породице и локалне заједнице: Сарадња са породицом се заснива на узајамној подршци која се остварује кроз повезивање, успостављање поверења, дијалога и сарадње. Родитељи се више не третирају као екстерни посматрачи, клијенти или публика на приредбама. Они постају равноправни партнери који заједно са децом и васпитачима ко-конструишу програм, уносе лична знања, професионална искуства и ресурсе директно у дечје пројекте (UNICEF Србија, 2018).

Вртић као део локалне заједнице, активно учествује, сарађује и доприноси у активностима од заједничког интереса. Целокупан друштвено-културни амбијент локалне заједнице постаје равноправан простор за истраживање, чиме се код деце развија аутентичан осећај грађанске припадности, социјалне одговорности и инклузивности (Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета, 2019).

2.2.1. Сагледавање детета

Срж концепције „Године узлета“ чини *нова слика о детету*, које се посматра као јединствено, целовито и комплексно биће, способно да активно утиче на свој развој и средину у којој живи. Дете се препознаје као компетентан саговорник, истраживач и стваралац, а не као незрело биће које тек треба да постане личност (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

Учење се дефинише као интегрисано, холистичко искуство које се дешава кроз односе које дете гради са физичким окружењем, вршњацима и одраслима.

- **Дете је јединствено и целовито биће.** Свако дете је личност са својим јединственим могућностима и једнаким правима да се његова јединственост препозна и уважи.
- **Дете је компетентно и богато потенцијалима.** Оно није само биће потреба, оно поседује потенцијале и развијајуће капацитете који га чине компетентним учесником сопственог учења и развоја. Компетентност

детета изграђује се кроз односе са одраслима и вршњацима и зависи од квалитета ових односа- колико су они подстицајни и подржавајући.

- **Дете је активни учесник заједнице вршњака и одраслих.** Дете је социјално биће, природно усмерено на односе са вршњацима и одраслима. Дете је активни учесник у друштвеним односима и процесима у породици, дечјем вртићу и заједници којој припадају.
- **Дете је посвећено учењу.** Дете има урођену мотивацију да учи и сазнаје. Учење је процес заједничке конструкције знања са вршњацима и одраслима у ситуацијама које за дете имају лични смисао и значење.
- **Дете је креативно.** Дете има креативни потенцијал да изрази себе и своје разумевање света на много различитих начина.
- **Дете је биће игре.** Дете кроз игру доживљава, проширује и прерађује искуство, обликује себе и свет и гради сазнања о себи и свету. (Основе програма предшколског васпитања и образовања Године узлета, 2019).

2.2.2. Игра и релациони простор

Концептуална реформа предшколског васпитања и образовања у Републици Србији, материјализована кроз Основе програма „Године узлета“, доноси радикалан заокрет у епистемолошком и праксеолошком третирању дечје игре.

У традиционалним педагошким парадигмама, игра је неретко била маргинализована, инструментализована или посматрана искључиво као дидактичко средство, односно као мотивишућа увертира за „озбиљне“, васпитачем дириговане активности.

Нове основе програма напуштају овакав редукционистички приступ и постулирају игру као водећу дечју активност, аутентични начин бивствовања детета и примарни простор холистичког развоја и интегрисаног учења (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2018). Са становишта ове савремене концепције, игра се не може одвојити од учења, она није пауза од сазнајних напора, већ највиши облик дечјег истраживања, кроз који оно коконструише значења, испробава хипотезе и гради релације са физичким и социјалним окружењем.

Овакво виђење игре директно се ослања на социо-конструктивистичке теорије које наглашавају деју агентивност и способност за саморегулацију. Кроз усклађивање са ставовима Лава Виготског, игра се посматра као стваралачки простор унутар Зоне наредног развоја, где дете у симболичком контексту увек превазилази свој актуелни развојни ниво и функционише на максимуму својих потенцијала (Vygotsky, 1978). Такође, релациона педагогија препознаје да игра извире из аутентичних дејих интересовања и пажње, чинећи срж емергентног курикулума – програма који се не планира унапред изван контекста, већ се живи и развија заједно са децом (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Да би игра задржала овај изворни, трансформативни карактер, она мора остати унутрашње мотивисана, слободна и ослобођена крутих спољашњих притисака остваривања унапред зацртаних исхода.

Простор вртића се трансформише из статичног административног амбијента у динамички релациони простор. Простор се структурира у инспиративне просторне целине које нису фиксне, већ су подложне континуираним изменама у складу са развојем дејих пројеката, омогућавајући деци лаку доступност неструктурираних и полуструктурираних материјала (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

2.2.3. Улога васпитача у децијој игри

Имплементација оваквог модела игре нужно захтева темељну трансформацију професионалног идентитета и улоге васпитача. Васпитач у „Годинама узлета“ престаје да буде директивни планер, трансмисер готових знања или спољашњи супервизор који организује дејје време. Насупрот томе, његова улога постаје децентрализована и респонзивна, он постаје креатор инспиративног контекста, пажљиви слушалац и саистраживач у дејим подухватима (Павловић Бренеселовић, 2015).

Први и кључни корак у овој трансформацији јесте уређење простора, који у духу Ређо педагогије задобија статус „трећег васпитача“ (Malaguzzi, 2014). Васпитач више не нуди деци затворене, једнодимензионалне играчке, већ средину структурира кроз уношење богатих полуструктурираних, природних и рециклажних материјала. Ови материјали, због своје отворености за безбројне трансформације, провоцирају деју машту и подстичу симболичку игру „као да“, омогућавајући пројектном истраживању да се органски развија.

Други виталан аспект нове улоге васпитача огледа се у овладавању стратегијама суптилне подршке, који подразумева укључивање у дечју игру без њеног урушавања или преузимања контроле. Васпитач пажљиво посматра токове дечје игре и укључује се индиректно – уношењем новог ресурса који провоцира виши сазнајни ниво, или пак директно, кроз паралелну игру и прихватање улоге коју му сама деца додељују. Унутар игре, васпитач не нуди готова решења, већ користи отворена, подстицајна питања која помажу деци да продубе своје теорије. Све ово постаје видљиво кроз процес педагошког документовања, које омогућава васпитачу да кроз фотографије, бележење дечјих изјава и артефакте прати еволуцију игре (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2020).

На тај начин, кроз синергију аутентичне слободне игре и пажљиво избалансираног вођства васпитача, реални програм у вртићу постаје заједничко путовање на коме се конструише жива знање и дубоко уважава дечја аутономија.

2.2.4. Улога партнерства са породицом и локалном заједницом у реалном програму

У оквиру савремене предшколске педагогије, а посебно кроз примену Основа програма „Године узлета“, партнерство са породицом и локалном заједницом дефинише се као један од фундаменталних димензија квалитета реалног програма, а не као екстерна или формална подршка институцији. Васпитно-образовни систем предшколства напушта традиционалну, затворену позицију у којој је вртић деловао као изоловано острво, а комуникација са родитељима била сведена на једносмерно информисање о административним питањима и понашању детета. Насупрот томе, нова концепција постулира вртић као отворени систем и заједницу заједничког учења у којој деца, васпитачи, родитељи и чланови уже и шире друштвене заједнице заједнички конструишу васпитно-образовну праксу (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2018).

Овакво системско отварање установе утемељено је на епистемолошком преиспитивању релација између примарног и институционалног контекста развоја. Породица се препознаје као примарно и најзначајније окружење детета, док се родитељи позиционирају као равноправни партнери, компетентни сукреатори програма и вредни извори знања о дечјим потенцијалима и интересовањима (Крњаја и Павловић

Бренеселовић, 2017). Када вртић и породица успоставе релациони дијалог заснован на узајамном поверењу, поштовању и дељењу одговорности, ствара се континуитет у дејем искуству. У контексту емергентног курикулума и пројектног планирања, улога породице постаје органска: родитељи се више не позивају само да донесу материјал, већ да активно учествују у свим фазама пројекта, делећи своја стручна знања, занате, хобије или културне специфичности, чиме директно продубљују дејја истраживачка питања и шире њихову Зону наредног развоја.

Истовремено, концепција „Године узлета“ наглашава нужност интеграције предшколске установе са локалном заједницом, чиме се укидају вештачки постављене границе између вртића и његовог непосредног друштвеног окружења. Локална заједница се посматра као богат просторно-материјални и социјални ресурс за дејје учење (Павловић Бренеселовић, 2015). Сарадња се остварује кроз физички излазак деце из простора вртића и истраживање аутентичних контекста попут локалних занатских радионица, установа културе, заједница уметника, паркова и природних екосистема. Овакви сусрети омогућавају деци да уче кроз делање у стварном свету, развијајући осећај припадности ширем друштвеном миљеу и грађанску агентивност од најранијег доба.

За васпитача, развијање ових релација представља прелазак са улоге изолованог стручњака на улогу друштвеног архитекта и рефлексивног практичара који гради заједницу. Како наводе Крњаја и Павловић Бренеселовић (2020), транспарентност програма, која се остварује кроз континуирано педагошко документовање – излагање дејјих пројектних мапа, паноа уживо и дигиталних наратива – јесте кључни инструмент за увлачење родитеља и заједнице у живи процес учења. Када родитељи и актери из заједнице јасно виде и разумеју *како* деца истражују и мисле, они престају да буду пасивни посматрачи и постају суштински подржаваоци и саучесници у трансформацији предшколске праксе, омогућавајући да знање израња из заједничког живљења и деловања.

2.3. Педагошко документовање у функцији видљивости учења

Педагошко документовање у „Годинама узлета“ престаје да буде бирократска обавеза пуког евидентирања одржаних активности, већ постаје витални део рефлексивне праксе васпитача. Оно укључује континуирано прикупљање артефаката дејјег учења: фотографија, аудио и видео записа, дејјих изјава, анегдотских бележака и продуктата

заједничког рада (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2020). Основна сврха документовања јесте да учење учини видљивим самим васпитачима, деци, родитељима и локалној заједници.

Како наводе Крњаја и Павловић Бренеселовић (2020), педагошко документовање омогућава васпитачу да детектује скривена значења и теорије које деца развијају кроз игру. Ово посматрање представља основу за даље грађење пројеката: васпитач не намеће тему, већ из аутентичних импулса уочених у самој игри евалуира правце будућег истраживања.

Кроз анализу документације, васпитачи развијају рефлексивни дијалог, преиспитују сопствене педагошке импликације, детектују аутентична дејча интересовања и откривају шта деца заиста истражују кроз своју игру.

Документовање истовремено делује као инструмент за јачање дејче аутономије и самопоштовања, јер када деца виде да се њихове идеје, цртежи и речи излажу на паноима и у заједничким књигама пројеката, она добијају снажну поруку да су њихови доприноси вредни и уважени, чиме постају свесни актери сопствене образовне путање(Крњаја, Ж., и Павловић Бренеселовић, 2020).

2.4. Емергентни курикулум и пројектно планирање

У домену савремене предшколске педагогије, увођење Нових основа програма „Године узлета“ означило је дефинитиван раскид са традиционалним, унапред структурираним и технократским моделима планирања васпитно-образовног рада. У средишту ове парадигматске промене налази се концепт емергентног курикулума – отвореног, флексибилног и респонзивног програма који „израња“ (енгл. *emerge*) из актуелних дејчјих интересовања, заједничких значења, аутентичних питања и свакодневних животних искустава унутар конкретне васпитне групе (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2018). Насупрот нормативним курикулумима који намећу централизовано прописане теме, круте седмичне планове и унапред утврђене исходе који су изоловани од контекста, емергентни курикулум се посматра као

живи, еволутивни процес који се сукреира у релацији између деце, васпитача, породице и просторно-материјалног окружења (Дедај, 2025).

Епистемолошка основа емергентног курикулума дубоко је укореењена у социјалном конструктивизму и релационој педагогији, који одбацују поглед на дете као на пасивног примаоца знања или објекат васпитног деловања. Дете се препознаје као активан друштвени актер, компетентан истраживач и суоснивач програма који поседује сопствену агентивност (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Развој програма, стога, покреће заједничка радозналост, при чему се учење не дешава кроз изоловане лекције или поделу на традиционалне развојне аспекте (когнитивни, физички, социо-емоционални), већ као холистичко, интегрисано искуство. Курикулум који израња из дечје игре и спонтаних истраживања омогућава деци да се дубински баве феноменима који су за њих смислени, чиме се развијају кључне диспозиције за учење – попут критичког мишљења, иницијативе и креативности.

Основно оруђе васпитача у емергентном курикулуму јесте активно посматрање праћено педагошким документовањем (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2020). Кроз прикупљање артефаката, бележење дечјих изјава и анализу њихових акција, васпитач, заједно са децом, непрекидно преиспитује у ком правцу програм треба да се развија. Пројектни модел се јавља као главна методолошка стратегија за операционализацију овог курикулума, представљајући отворено путовање без унапред фиксираних циља, где се сваки следећи корак планира на основу рефлексije о претходном, чиме се осигурава да учење буде друштвено и животно утемељено.

2.4.1. Карактеристике програма који израња из дечјих интересовања

За разлику од традиционалног, централизованог прописаног курикулума који намеће унапред утврђене теме подељене на седмичне и месечне планове, емергентни курикулум карактерише висока флексибилност, отвореност и респонзивност. Овај приступ признаје дечју агентивност, дозвољавајући деци да буду кокреатори програма. Курикулум се развија органски, покреће га дечја радозналост, а васпитач делује као спретни слушалац који хвата дечје истраживачке импулсе и претвара их у дуготрајне образовне пројекте (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

2.4.2. Пројектни модел као транзиција од теорије ка пракси

Пројектно планирање је основна методолошка стратегија за операционализацију емергентног курикулума у пракси „Година узлета“. Пројекат се дефинише као дубинско истраживање стварне теме која је вредна пажње деце и која је произашла из њихових спонтаних питања у свакодневном животу. Пројекат пролази кроз три фазе: отварање (мапирање почетних идеја и постављање истраживачких питања), развијање (непосредно истраживање кроз експерименте, посете, сарадњу са експертима и документовање) и затварање (презентација пројекта и заједничка рефлексивна) (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

Овај модел представља кључну транзицију из теорије у праксу, јер укида вештачке границе између развојних дисциплина. Кроз један пројекат (на пример, истраживање инсеката у дворишту), деца истовремено развијају математичке компетенције (бројање, класификација), језичке вештине (дискусија, богаћење речника), научну писменост (постављање хипотеза, посматрање лупом) и социјалне вештине (преговарање, рад у тиму). Пројекат трансформише учионицу у истраживачку лабораторију у којој знање постаје функција заједничког деловања (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017).

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Проблем истраживања

Увођење нових основа програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ ставило је пројектно планирање у сам центар педагошке праксе. Пројектни приступ подразумева дубинско истраживање тема које произилазе из аутентичних интересовања деце, чиме се подстиче њихова аутономија, критичко мишљење и интегрисано учење. Међутим, прелазак са традиционалних модела планирања на пројектни модел носи са собом бројне изазове у реалном контексту предшколских установа.

У пракси се васпитачи суочавају са препрекама које могу утицати на квалитет имплементације овог модела, као што су просторна ограничења, недостатак материјалних ресурса и обимна администрација. Разумевање ових изазова из перспективе практичара је кључно за успешно превазилажење јаза између теоријских поставки програма и њихове реализације.

Истраживање се бави проблемом: **Како васпитачи перципирају квалитет имплементације пројектног планирања и који су кључни фактори који отежавају његову примену у непосредном раду?**

Фокус је на анализи тренутног стања у вртићима, професионалног развоја васпитача кроз пројектни рад и идентификацији конкретних баријера, што ће пружити основу за креирање препорука за унапређење праксе које ће бити операционализоване у мастер раду.

3.2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је анализа педагошких импликација пројектног планирања у вртићу, сагледана кроз призму повезивања теоријских концепата и њихове практичне примене у предшколском контексту.

Истраживање је усмерено на испитивање доприноса пројектног планирања унапређењу квалитета васпитно-образовног процеса, његовог значаја за професионални

развој васпитача, као и на идентификовање кључних изазова и потенцијала његове имплементације у савременој предшколској пракси.

Задаци истраживања:

1. Анализирати теоријске основе и педагошке концепте пројектног планирања у предшколском васпитању и образовању
2. Испитати заступљеност и начине примене пројектног планирања у савременој вртићкој пракси.
3. Утврдити допринос пројектног планирања квалитету васпитно-образовног процеса.
4. Испитати утицај пројектног планирања на професионални развој васпитача
5. Идентификовати кључне изазове и ограничења у његовој примени у пракси.
6. Сагледати могућности за унапређење примене пројектног планирања у вртићу

3.3. Методе, технике и инструменти истраживања

У овом истраживању примењена је **дескриптивна метода**, која омогућава детаљан опис и квалитативно-квантитативну анализу ставова васпитача о тренутном стању пројектног планирања. Ова метода омогућава систематско испитивање реалне праксе без уплитања у сам процес рада током испитивања.

За прикупљање података коришћена је **техника анкетирања**, која је омогућила добијање релевантних података од циљне групе — васпитача практичара из Новог Сада. Анкетирање је изабрано као ефикасно средство за прикупљање ставова већег броја испитаника и за груписање њихових искустава у јасне категорије.

Као основни инструмент коришћен је:

- **Упитник за васпитаче (Гугл упитник)** – Инструмент је конципиран кроз **шест тематских блокова**. Садржи питања затвореног типа (укључујући Ликертову скалу процене 1–5) која омогућавају статистичку обраду, и питања отвореног типа која омогућавају дубљи увид у личне предлоге и изазове са којима се васпитачи сусрећу.

3.4. Структура и опис узорка

Узорак у овом истраживању чини **22 васпитача** из Предшколске установе „Радосно детињство“ у Новом Саду.

Структура узорка према **радном стажу**:

- Нема васпитача (0%) са искуством до 5 година.
- 7 васпитача (31,8%) има 6–15 година искуства.
- **12 васпитача (54,5%)** има 16–25 година искуства.
- 3 васпитача (13,6%) има преко 25 година искуства.

Оваква структура показује да већину узорка чине веома искусни практичари (преко 68% са више од 16 година стажа), што истраживању даје посебан значај јер су у питању васпитачи који су прошли кроз системске промене програма.

Структура узорка према **образовању**:

- 13 испитаника (59,1%) су струковни васпитачи.
- 3 испитаника (13,6%) су мастер струковни васпитачи.
- Остатак узорка чине васпитачи са претходно стеченим вишим или високим образовањем по ранијим програмима.

Узорак је довољно репрезентативан да пружи увид у реалне потешкоће и предности пројектног планирања у великом градском систему као што је Нови Сад. Иако је узорак фокусиран на једну установу, разноликост у искуству испитаника омогућава поуздане закључке.

3.5. Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено у априлу 2026. године. Поступак је обухватао следеће фазе:

1. **Припрема инструмента:** Израда дигиталног упитника усклађеног са циљевима истраживања.

2. **Дистрибуција:** Упитник је подељен васпитачима путем електронских канала комуникације (април 2026), уз гарантовану анонимност и добровољност.

3. **Прикупљање података:** Након прикупљања свих 22 одговора, приступило се анализи.

4. **Обрада и анализа:** Статистичка обрада затворених одговора и тематска анализа отворених одговора испитаника.

Посебна пажња посвећена је етичким стандардима, где су подаци коришћени искључиво за сврху овог истраживања.

3.6. Начин обраде података

Подаци су обрађени применом **квантитативних и квалитативних метода:**

- **Квантитативна анализа:** Затворена питања и скале процене обрађене су дескриптивном статистиком. Резултати су представљени графички (графикони и проценти), што омогућава јасну визуелизацију ставова везаних за материјалне услове, документацију и професионални развој.
- **Квалитативна анализа:** Одговори на отворена питања анализирани су тематском анализом. Изјаве васпитача су груписане у категорије (нпр. „Административно оптерећење“, „Просторне баријере“, „Финансијски изазови“) како би се идентификовали заједнички обрасци у предлозима за унапређење.

За визуелну презентацију коришћени су алати Google Forms и Microsoft Excel, док су добијени резултати тумачени у контексту савремене педагошке литературе и Основа програма „Године узлета“.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

У истраживању су учествовала 22 испитаника. Методолошки приступ се ослања на прецизну дескриптивну статистику и анализу садржаја отворених одговора.

І Блок

4.1. Карактеристике испитаника према радном стажу и стручној спреми

Испитане су године радног стажа код укупно 22 васпитача.

На графикону број 1 можемо уочити да:

- **16–25 година стажа (54,5%):** Већина испитаника (12 васпитача) припада овој групи. Ово су искусни практичари који су прошли кроз различите концепције предшколског васпитања, што њихове ставове о преласку на основе програма „Године узлета“ чини изузетно значајним.

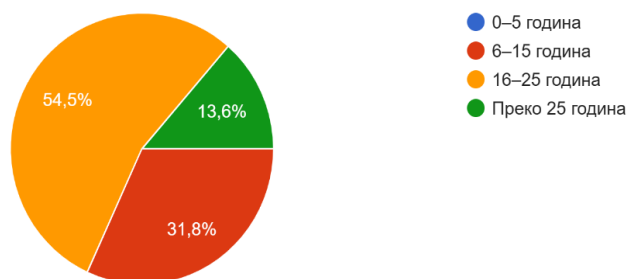
- **6–15 година стажа (31,8%):** Овој групи испитаника припада 7 васпитача. То су васпитачи у успону професионалне снаге, који су вероватно најфлексибилнији за усвајање нових метода пројектног планирања.

- **Преко 25 година стажа (13,6%):** Овом сегменту припадају 3 васпитача. Њихови одговори су важни за сагледавање дугорочних педагошких импликација и отпора према променама уколико постоје.

- **0–5 година стажа (0%):** Приметно је да у истраживању не учествују почетници.

Када се сагледају укупни резултати, доминација испитаника са 16–25 година стажа (преко половине узорка) указује на то да су подаци добијени од практичара који су у жељу своје професионалне зрелости и који су искусили транзицију са претходних модела на „Године узлета“. Оваква дистрибуција одговора даје високу валидност истраживању, јер испитаници могу направити компарацију између традиционалног и савременог планирања.

Професионални профил испитаника Године радног стажа:
22 одговора



Графикон број 1 Године радног стажа

Друго питање односило се на стручну спрему васпитача: „Који је Ваш степен образовања? “. Графикон број 2 показује следеће:

У истраживању је учествовало 22 испитаника, чија образовна структура показује значајну разноликост.

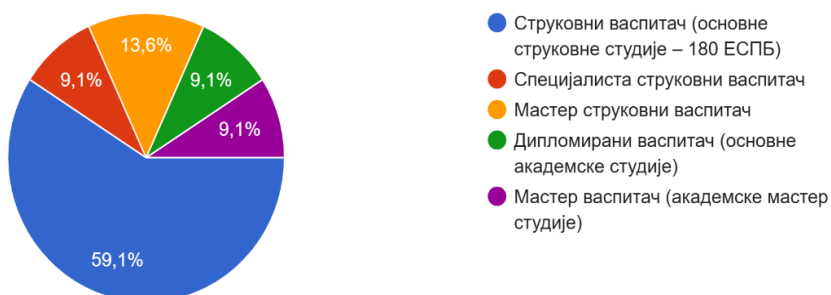
Структура узорка према степену образовања:

- **Струковни васпитач (180 ЕСПБ): 59,1%** - 13 испитаника
- **Мастер струковни васпитач: 13,6%** - 3 испитаника
- **Специјалиста струковни васпитач: 9,1%** - 2 испитаника
- **Дипломирани васпитач (академске студије): 9,1%** - 2 испитаника
- **Мастер васпитач (академске студије): 9,1%** - 2 испитаника

Већина испитаника (преко 70%) поседује савремена звања стечена по Болоњском систему, што претпоставља теоријску поткованост у области нових метода рада. Чињеница да имамо 13,6% мастер васпитача указује на потенцијал за улогу рефлексивних вођа унутар установе, али мањи проценат оних са највишим звањем

сигнализира потребу за даљим професионалним усавршавањем и академским напредовањем колектива.

Степен стручне спреме:
22 одговора



Графикон број 2 – Професионални профил испитаника

II Блок

4.2. Заступљеност и начини примене пројектног планирања

Овај блок питања у фокус ставља оперативну примену пројектног модела и начин на који он „израћа“ у реалној пракси.

Ставови васпитача о учесталост реализације пројеката

Питање је било: „Колико често реализујете пројекте у својој васпитној групи?“. На основу графикана број 3 може се уочити да:

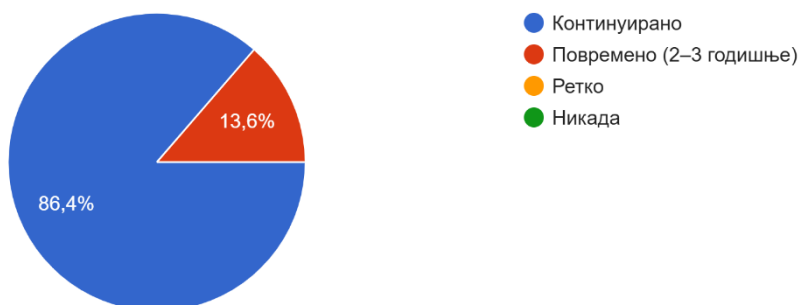
• **86,4% (19 испитаника)** реализује пројекте континуирано током целе године.

- **13,6% (3 испитаника)** реализује пројекте повремено.

Резултати јасно показују да је пројектно планирање постало доминантан и редован модел рада за велику већину испитаника. Ово је изузетно позитиван индикатор који говори о успешној имплементацији Основа програма. Међутим, 13,6% испитаника који пројекте раде само повремено указују на то да у пракси и даље постоје одређени отпори или можда несигурности у континуираном праћењу дечијих иницијатива, што захтева дубљу анализу препрека које их спутавају да овај модел примене као стални.

Заступљеност и начини примене пројектног планирања Колико често у току једне радне године реализујете пројекте?

22 одговора



Графикон број 3 Колико често реализујете пројекте у својој васпитној групи

Ставови васпитача о иницирању пројекта

На питање: „*На који начин најчешће долази до покретања пројекта?*“, графикон број 4 открива:

- **68,2% (15 испитаника)** покреће пројекат кроз комбинацију дечијих интересовања и подстицаја из средине.
- **22,7% (5 испитаника)** пројекат заснива искључиво на интересовању деце.
- **9,1 % (2 испитаника)** пројекат покреће на основу унапред планиране теме.

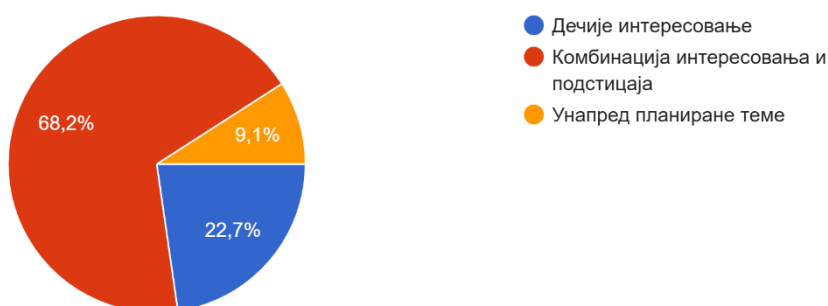
Укупни подаци су у складу са теоријом „израњајућег курикулума“, где васпитач није пасиван посматрач већ неко ко активно „слуша“ децу и провоцира њихово учење.

Ови подаци пружају снажан емпиријски доказ о успешној трансформацији улоге васпитача од „предавача“ ка „сараднику“. Чињеница да преко **90% васпитача** покреће пројекат ослањајући се на децу (било самостално или кроз интеракцију са подстицајима) потврђује да је дете препознато као **активан и компетентан учесник** сопственог учења.

Доминантан одговор (комбинација интересовања и подстицаја) указује на то да васпитачи разумеју своју улогу и они не чекају пасивно да дете нешто предложи, већ пажљиво креирају провокативну средину која ће подстаћи дечију радозналост. На овај начин, пројекат постаје заједничко путовање, а не крута реализација унапред зацртаног плана, што је суштина програма „Године узлета“. Низак проценат унапред планираних тема (9,1%) охрабрује и показује да традиционални, административни приступ планирању постепено нестаје из наше праксе.

На који начин најчешће долази до покретања пројекта?

22 одговора



Графикон број 4 - На који начин најчешће долази до покретања пројекта

Ставови васпитача о специфичностима пројектног планирања у пракси

У оквиру другог блока, испитаници су оцењивали четири кључне тврдње на скали од 1 до 5. Резултати пружају детаљан увид у то како васпитачи перципирају своју нову улогу и изазове које она доноси што се види на графику број 5 :

1. Тврдња: „Пројектно планирање је редован део мог рада“

Овом тврдњом испитиван је степен интеграције пројектног приступа у свакодневну педагошку праксу испитаника.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 10 испитаника (45,5%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 8 испитаника (36,4%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 4 испитаника (18,1%)
- **Оцене 1 и 2 (Неслагање):** 0 испитаника (0%)

Анализа: Чак **81,9%** испитаника пројектно планирање види као своју редовну праксу. Овако висок степен слагања указује на то да је модел успешно прихваћен као стандард рада. Чињеница да ниједан васпитач није изразио неслагање сигнализира да је системска промена програма извршила снажан утицај на начин планирања, мада 18,1% неутралних одговора може указивати на повремене административне или организационе потешкоће у одржавању тог континуитета.

2. Тврдња: „Деца активно учествују у избору теме пројекта“

Испитиван је степен партиципације деце, што је један од основних постулата савремене педагогије.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 11 испитаника (50,0%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 0 испитаника (0%)

Анализа: Већина васпитача (72,7%) потврђује да деца имају активну улогу у иницирању пројеката. Доминација оцене 4 (50%) сигнализира да васпитачи улажу напор да чују дечији глас, али да и даље постоји одређена доза педагошког вођства. Неутралност код 22,7% испитаника и један негативан одговор могу бити последица рада са млађим узрасним групама, где је препознавање аутентичног интересовања деце комплекснији задатак.

3. Тврдња: „Пројекти се природно надовезују један на други“

Ова ставка проверава способност практичара да препознају „нит“ између истраживања и остваре континуитет у учењу.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 1 испитаник (4,6%)

Анализа: Ово је ставка са најнижим степеном слагања у овој групи (54,5%). Скоро трећина испитаника (27,3%) је неутрална, док 18,2% изражава неслагање. Ови резултати сигнализирају да је веза између два пројекта често вештачка или прекинута паузама. У пракси ово може значити да се пројекти завршавају када исцрпе тему, након чега настаје „вакум“ до следећег интересовања, што отежава развој интегрисаног курикулума.

4. Тврдња: „Пројектни приступ је тешко применљив у свакодневној пракси“

Ова негативно постављена тврдња служи за откривање реалних баријера и субјективног осећаја оптерећења.

- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 4 испитаника (18,2%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 8 испитаника (36,4%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 1 испитаник (4,5%)

• **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 3 испитаника (13,6%)

Анализа: Резултати су веома подељени. Иако **45,5%** испитаника сматра да приступ није тешко применљив (не слажу се са тврдњом), чак **36,4%** (највећи број појединачних одговора) је неутрално, док 18,1% потврђује тешкоћу примене. Ови подаци су јасан индикатор да, иако је модел вредносно прихваћен, услови рада (број деце, администрација, простор) чине његову свакодневну реализацију веома захтевном и често исцрпљујућом за практичаре.

Резиме анализе графикана

Висок ниво усвојености модела: Васпитачи доминантно прихватају пројектни рад као своју нову професионалну реалност (81,9% позитивних одговора), што сведочи о успешној промени педагошке парадигме унутар установе.

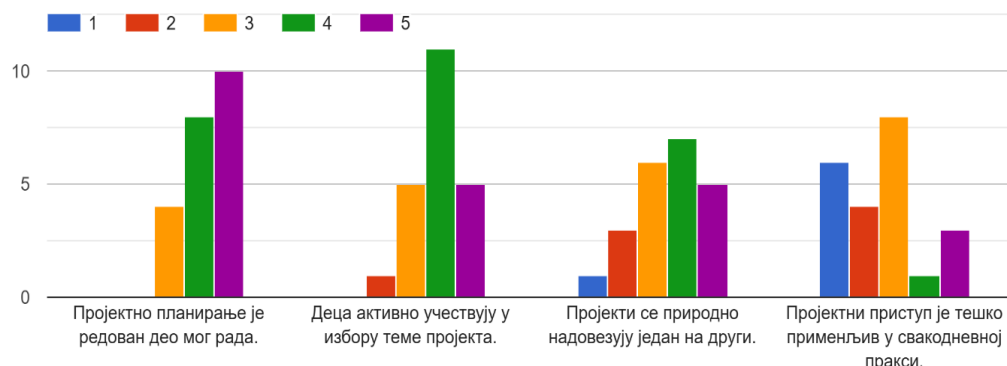
Дете као партнер: Партиципација деце у избору тема је на високом нивоу, што је огроман помак у односу на претходне моделе „крутих“ планова.

Изазов континуитета: Највећа слаба тачка је природно надовезивање пројеката. Ово сигнализира потребу за додатним јачањем вештина васпитача у препознавању дубинских значења дечијих игара која могу послужити као мост ка новим темама.

Субјективни терет: Висок степен неутралности и директног слагања са тврдњом да је модел тешко применљив (укупно преко 54% испитаника) је алармантан податак. Он нам говори да васпитачи често „пливају узводно“, покушавајући да задовоље високе педагошке стандарде у условима који им то не олакшавају.

Добијени резултати сугеришу да је дошло до прихватања пројектног планирања на нивоу професионалних ставова. Васпитачи разумеју да деца треба да воде правац пројекта, што је у складу са теоријским поставкама „емергентног курикулума“. Међутим, подељена мишљења око тежине примене указују на то да системски фактори и даље утичу на то како се педагошки концепт преводи у праксу. Ово је кључан аргумент који потврђује потребу за даљим професионалним усавршавањем и подршком установе у процесу промене.

Молим Вас да процените степен слагања са следећим тврдњама (1 – уопште се не слажем; 2 – Углавном се не слажем; 3 – Ни слажем се н...авном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)



Графикон број 5 - Ставови васпитача о специфичностима пројектног планирања у пракси

III Блок

4.3. Допринос квалитету васпитно-образовног процеса

У овом сегменту, испитаници су оцењивали пет тврдњи које дефинишу квалитет реалног програма кроз призму пројектног приступа. Резултати на Ликертовој скали (1–5) пружају следећу слику што је приказано на графикону број 6:

1. Тврдња: „Пројектно планирање подстиче дечију аутономију“

Испитивани су ставови о томе колико овај модел рада омогућава деци да буду доносиоци одлука у сопственом процесу учења.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 3 испитаника (13,6 %)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 12 испитаника (54,5%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 6 испитаника (27,3%)

- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 0 испитаника (0 %)

Анализа: Већина испитаника, односно **68,2%**, исказује позитиван став према утицају пројектног рада на дечију аутономију. Ово сигнализира да васпитачи препознају промену своје улоге од „предавача“ у „фасилитатора“. Ипак, значајан број неутралних одговора (22,7%) може указивати на то да је у групама са великим бројем деце тешко у потпуности препустити вођство деци.

2. Тврдња: „Омогућава интегрисано учење (повезивање области)“

Ова тврдња проверава разумевање холистичког приступа који је темељ новог програма.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 9 испитаника (40,9%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 0 испитаника (0 %)

Анализа: Висок степен слагања од **72,7%** потврђује да васпитачи успешно препознају предности пројектног приступа у превазилажењу граница између традиционалних области (развој говора, математика, екологија). Подаци сугеришу да се пројекат доживљава као органски начин стицања знања.

3. Тврдња: „Подстиче сарадњу међу децом“

Испитиван је социјални аспект учења и развој заједништва у групи.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 13 испитаника (59,1%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Ова тврдња бележи највећи збирни проценат позитивних ставова — чак **86,3%**. Резултати недвосмислено сигнализирају да васпитачи виде пројекат као кључни алат за социјализацију, где заједнички циљ и истраживање природно воде децу ка сарадњи и заједничком решавању проблема.

4. Тврдња: „Просторно окружење се прилагођава току пројекта“

Ова ставка испитује флексибилност средине и њену функцију „трећег васпитача“.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 13 испитаника (59,1%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Резултати су идентични претходној тврдњи (**86,4%** слагања). Ово је веома значајно јер показује да су васпитачи свесни неопходности трансформације простора. Ово сигнализира да се у пракси вртић више не посматра као статичан простор, већ као жива средина која еволуира заједно са дечијим идејама.

5. Тврдња: „Пројектни приступ не утиче значајно на квалитет учења“

Ова тврдња је постављена као **контролна (негативна)** како би се проверила доследност испитаника.

- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Овде видимо највећу дивергенцију у ставовима. Док **40,9%** испитаника одбацује ову тврдњу (што је конзистентно са претходним позитивним одговорима), забрињава висок проценат неутралних (31,8%) и оних који се донекле слажу (22,7%).

Ово сигнализира да, иако виде предности у аутономији и сарадњи, одређени део васпитача (скоро четвртина) и даље сумња у то да је квалитет самог научног садржаја кроз пројекат већи у односу на традиционалне методе.

Резиме анализе графикана

Збирни резултати ове секције истраживања указују на следеће кључне закључке:

Снажан консензус о социјалним предностима: Васпитачи су готово јединствени у ставу да пројектни рад драстично унапређује **сарадњу међу децом и флексибилност простора** (преко 86% позитивних оцена). Ово су стубови „Година узлета“ који су најуспешније имплементирани.

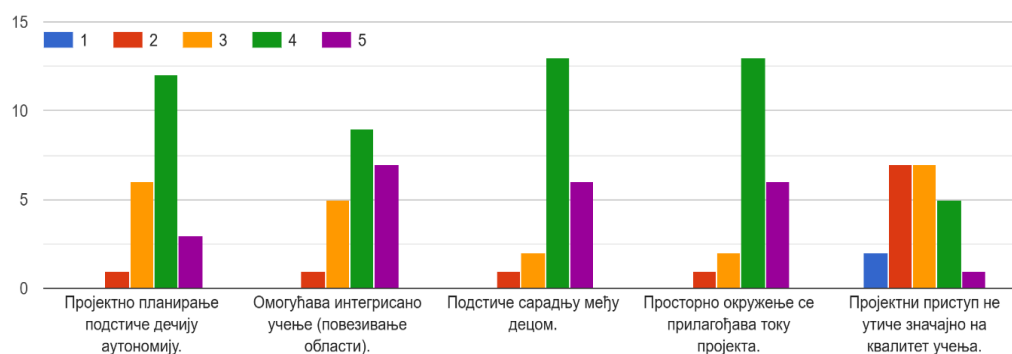
Позитивна перцепција интеграције и аутономије: Висок проценат слагања (између 72% и 77%) указује на то да је већина практичара успешно напустила круто планирање по областима и прихватила дете као партнера у процесу.

Скептицизам према крајњим исходима учења: Најупечатљивији налаз је контраст код контролног питања. Постоји значајан број испитаника који, упркос томе што хвале процес (аутономију и простор), нису у потпуности уверени у супериорност знања које се тако стиче. Ово сигнализира потребу за јачањем рефлексивне праксе васпитача како би могли да „виде“ и документују дубоко учење које се дешава иза саме игре и пројекта.

Анализа података са графикана број 6 открива да васпитачи изузетно високо вреднују пројектно планирање у домену социјалних односа и организације средине (преко 86% позитивних одговора). Такође, постоји чврсто уверење да овај модел омогућава успешно повезивање различитих области развоја у смислене целине.

Међутим, појављује се специфичан вид професионалне несигурности када је у питању ефекат пројекта на крајњи квалитет учења и потпуну аутономију детета. Резултати сигнализирају да је процес имплементације у вртићима успешан на нивоу промене праксе (шта се ради у простору), али да је потребно додатно радити на јачању рефлексije васпитача како би јасније препознали и вредновали дубинске ефекте учења које деца остварују кроз пројекат.

Допринос квалитету васпитно-образовног процеса Молим Вас да процените степен слагања са следећим тврдњама (1 – уопште се не слажем; 2 – Угл... – Углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)



Графикон 6: Утицај пројектног планирања на квалитет В-О процеса

IV Блок

4.4. Утицај на професионални развој васпитача

У овом делу истраживања, од васпитача је тражено да процене степен слагања са пет тврдњи које се односе на њихов лични и професионални напредак кроз примену пројектног учења. Резултати на Ликертовој скали (1–5) пружају следећу слику што је приказано на графикону број 7:

1. Тврдња: „Пројектни рад подстиче моју рефлексивност“

Ова ставка испитује у којој мери нови начин рада наводи васпитаче на критичко преиспитивање сопствених поступака и педагошке праксе.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 16 испитаника (72,7%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)

Анализа: Доминација позитивних ставова (**81,8%**) указује на то да већина васпитача види пројектни рад као снажан подстицај за развој рефлексивне праксе. Висок број одговора на оцени 4 сугерише да је модел успешно подстакао практичаре да дубље промишљају о свом раду, што је суштинска промена у односу на традиционално планирање.

2. Тврдња: „Педагошка документација доприноси разумевању деце“

Тврдња проверава став о функцији документације као истраживачког алата, а не само административне форме.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 9 испитаника (40,9%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 4 испитаника (18,2%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)

Анализа: Резултати су подељени. Иако **45,4%** испитаника препознаје вредност документације у разумевању дејих процеса, значајан је проценат оних који изражавају скептицизам или неслагање (**31,8%**). Ово указује на то да је процес вођења документације и даље један од највећих изазова у пракси.

3. Тврдња: „Развијам нове методе рада кроз пројекте“

Ова ставка се односи на иновативност и проширење методолошког репертоара васпитача кроз практичан рад.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 0 испитаника (0 %)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 15 испитаника (68,2%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Већина испитаника (68,2%) сматра да пројекти директно утичу на развој њихових метода рада. Изостанак оцене 5 сугерише да васпитачи реално сагледавају свој напредак, препознајући да је развој нових вештина континуиран процес који захтева време и искуство.

4. Тврдња: „Пројектно планирање ме подстиче на стручно усавршавање“

Испитивана је мотивисаност за стицањем нових знања подстакнута изазовима које доноси пројектни модел.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 9 испитаника (40,9%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)

Анализа: Нешто више од половине испитаника (54,5%) осећа подстицај за професионалним усавршавањем. Резултати показују да пројектни рад поставља нове изазове пред практичаре, али истовремено постоји и значајан број неутралних који вероватно осећају засићеност или недостатак адекватних обука.

5. Тврдња: „Пројектни приступ не доприноси мом професионалном развоју“

Ова негативно постављена контролна тврдња проверава суштинско задовољство васпитача новим моделом.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)

Анализа: Резултати код ове тврдње су изразито поларизовани. Док тачно **50%** испитаника одбацује ову тврдњу (што значи да сматрају да модел доприноси њиховом развоју), чак **36,4%** се слаже са негативном констатацијом. Ово је значајан индикатор да постоји група васпитача која се теже прилагођава или не препознаје сопствени напредак у овом оквиру.

Резиме анализе графикана

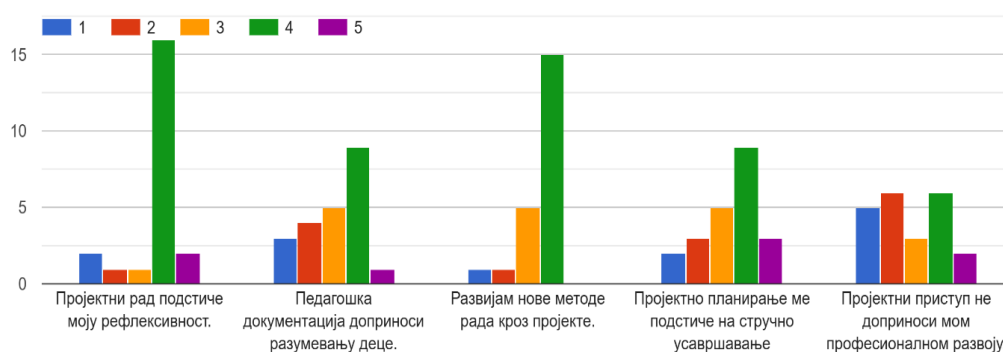
Збирни резултати ове секције истраживања указују на следеће кључне закључке:

Јачање рефлексивности као највећи помак: Највећи успех новог модела огледа се у томе што је преко **80%** васпитача почело интензивније да анализира своју праксу.

Амбивалентност према администрацији: Постоји јасан отпор или несигурност у вези са документацијом, коју значајан број практичара и даље не види као користан алат за рад.

Изазов прихватања новог модела: Иако већина види професионалне бенефите, поларизација код контролног питања сугерише да је за потпуну трансформацију и прихватање модела код свих практичара неопходна додатна подршка и менторство.

Утицај на професионални развој васпитача Молим Вас да процените степен слагања са следећим тврдњама (1 – уопште се не слажем; 2 – Углавном се ... – Углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)



Графикон број 7 – Ставови васпитача на професионални развој

V Блок

4.5. Изазови и ограничења у примени

У овом сегменту истраживања фокус је на идентификацији баријера које васпитачи перципирају као кључне кочнице у пуној имплементацији модела „Године узлета“. Резултати на Ликертовој скали (1–5) пружају следећу слику што је приказано на графикону број 8:

1. Тврдња: „Недостатак времена отежава примену пројектног планирања“

Ова ставка анализира субјективни осећај временског притиска који настаје услед потребе за балансирањем између непосредног рада са децом и сложених захтева документације.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 8 испитаника (36,4%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Збирно слагање од **40,9%** указује на то да значајан део практичара доживљава пројектни модел као временски захтевнији у односу на претходне концепције. Висок проценат неутралних и негативних одговора сугерише да је један део васпитача развио вештине бржег планирања, али да за готово половину испитаника време остаје ресурс који директно лимитира квалитет пројектних активности.

2. Тврдња: „Недовољна обука представља препреку“

Испитивана је самопроцена компетентности и адекватност пружене стручне подршке кроз семинаре и обуке.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 9 испитаника (40,9%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 6 испитаника (27,3%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 1 испитаник (4,5%)

Анализа: Податак да се **45,4%** васпитача слаже са овом тврдњом је алармантан за систем предшколског васпитања. Ово указује на то да теоријска знања добијена на почетним обукама нису довољна за решавање специфичних дилема из свакодневне праксе, што код васпитача изазива професионалну несигурност.

3. Тврдња: „Недостатак ресурса ограничава примену“

Ова ставка се односи на доступност потрошног материјала, дидактике и технологије која подржава деčја истраживања.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 11 испитаника (50,0%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 4 испитаника (18,2%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)

Детаљна анализа: Са невероватних **50%** испитаника који су изабрали максималну оцену, ресурси се издвајају као велико ограничење у раду. Без адекватне опреме, пројектни рад се често своди на сналажљивост самог васпитача, што може довести до демотивације и пада квалитета понуђених садржаја.

4. Тврдња: „Велики број деце у групи отежава рад“

Испитује се утицај величине групе на могућност индивидуалног праћења интересовања сваког детета.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 12 испитаника (54,5%)

- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 2 испитаник (9,1%)

Анализа: Ово је ставка је са великим степеном слагања (**68,2%**). Васпитачи недвосмислено потврђују да је нова концепција, која захтева висок степен пажње према појединцу, тешко применљива у условима масовности група.

5. Тврдња: „Имам довољну подршку установе за пројектни рад“

Ова ставка анализира климу унутар колектива и однос са стручним сарадницима и управом.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 8 испитаника (36,4%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 4 испитаника (18,2%)

Анализа: Доминантна већина испитаника (**54,6%**) изражава неслагање, што указује на изражен раскорак између потреба практичара – васпитача и институционалне подршке. Васпитачи осећају да су терет промена преузели на себе, док институционални ниво подршке (набавка материјала, заједничка рефлексива) често изостаје.

Резиме анализе графикана

На основу свеобухватне анализе података могу се извући следећи закључци:

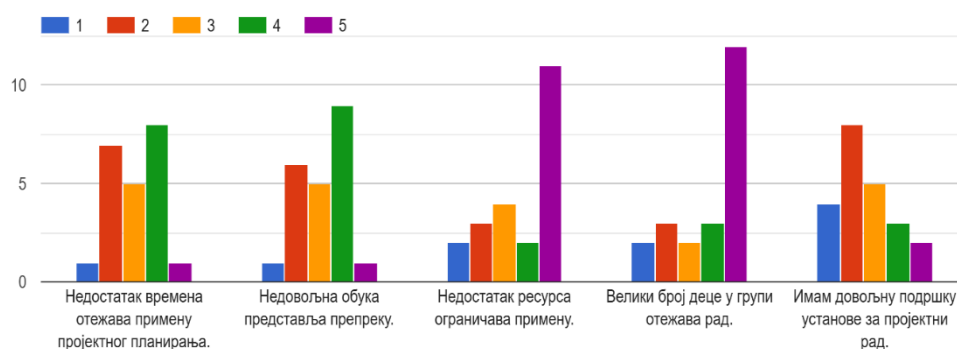
Институционални јаз: Највећи изазови нису унутар самог концепта пројектног планирања, већ у спољашњим околностима. Велики број деце и мањак ресурса су системски проблеми који онемогућавају да се модел „Године узлета“ реализује у свом пуном потенцијалу.

Потреба за континуираном менторском подршком: Чињеница да готово половина испитаника сматра обуку недовољном указује на то да једнократни семинари нису довољни. Неопходно је развити механизме подршке унутар установе, где би искуснији практичари и стручни сарадници били доступнији васпитачима.

Криза подршке: Низак степен задовољства подршком установе (преко 54% негативних ставова) сугерише да је за успех промена неопходно градити заједницу која учи, а не само наметати нове административне захтеве практичарима.

Временска реорганизација: Да би се ублажио притисак који осећа преко 40% васпитача, потребно је редефинисати структуру рада како би се више простора оставило за планирање и рефлексију, који су по новој концепцији једнако важни као и непосредни рад са децом.

Изазови и ограничења у примени Молим Вас да процените степен слагања са следећим тврдњама (1 – уопште се не слажем; 2 – Углавном се не слажем; 3 –...4 – Углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)



Графикон број 8 - Изазови и ограничења у примени

VI Блок

4.6. Могућности за унапређење праксе

У овом делу квантитативне анализе, испитаници су процењивали значај различитих фактора који би могли допринети квалитетнијој примени пројектног модела у будућности.

Резултати на Ликертовој скали (1–5) пружају следећу слику што је приказано на графикону број 9:

1. Тврдња: „Додатне обуке би унапредиле мој рад“

Ова ставка проверава спремност васпитача за даље професионално усавршавање и препознавање потребе за новим знањима.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 6 испитаника (27,2%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 1 испитаника (4,5%)

Анализа: Више од половине испитаника (**59,1%**) препознаје потребу за додатним обукама као кључни фактор напретка. Ово је у директној корелацији са претходним налазом где је недовољна обука означена као значајна препрека. Континуирана едукација се види као пут ка већој сигурности у примени нових педагошких алата.

2. Тврдња: „Бољи материјални услови су неопходни“

Испитује се степен неопходности улагања у простор и дидактичка средства за успех модела.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 13 испитаника (59,1%)

- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 7 испитаника (31,8%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** (0 %)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** (0 %)

Анализа: Ова ставка бележи изузетно висок степен консензуса — чак **90,9%** васпитача сматра да су бољи материјални услови императив. Податак да нема ниједног негативног одговора јасно указује на то да практичари осећају озбиљан дефицит средстава, што директно лимитира креативност и обим дечјих пројеката.

3. Тврдња: „Потребно је више времена за планирање“

Анализира се потреба за реструктурирањем радног времена како би се задовољили захтеви нове концепције.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 10 испитаника (45,5%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)

Анализа: Са укупно **68,2%** позитивних одговора, васпитачи поручују да тренутна организација времена не подржава дубину планирања коју „Године узлета“ захтевају. Већи простор за заједничку рефлексију и документацију види се као један од основних предуслова за унапређење праксе.

4. Тврдња: „Већа подршка установе би побољшала примену“

Ова ставка мери очекивања васпитача од установе и стручне службе.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 14 испитаника (63,6%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)

- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 2 испитаника (9,1%)

Анализа: Већина испитаника (77,3%) види већу подршку установе као кључни фактор побољшања. Ово потврђује претходну тезу о осећају професионалне изолованости васпитача.

Васпитачи не траже само смернице, већ активније учешће целог система установе у реализацији пројеката.

5. Тврдња: „Нема потребе за унапређењем пројектног планирања“

Ова контролна тврдња испитује опште задовољство тренутним стањем и отвореност ка даљим променама.

- **Оцена 5 (У потпуности се слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 4 (Углавном се слажем):** 1 испитаник (4,5%)
- **Оцена 3 (Нити се слажем, нити се не слажем):** 3 испитаника (13,6%)
- **Оцена 2 (Углавном се не слажем):** 10 испитаника (45,5%)
- **Оцена 1 (Уопште се не слажем):** 5 испитаника (22,7%)

Анализа: Висок проценат неслагања (68,2%) са овом тврдњом указује на то да је већина васпитача врло свесна да постоји значајан простор за напредак. Спремност на промену је присутна, али је условљена решавањем претходно наведених објективних препрека.

Резиме анализе графикана

Финални закључци овог дела истраживања јасно дефинишу приоритете за будући развој праксе:

Материјална база као основ: Побољшање материјалних услова и ресурса је најкритичнија тачка (91% слагања). Без овог корака, већина осталих иновација остаје на нивоу теорије.

Институционална синергија: Неопходна је трансформација односа васпитач–установа. Високо очекивање подршке (77,3%) сигнализира да се промене не могу

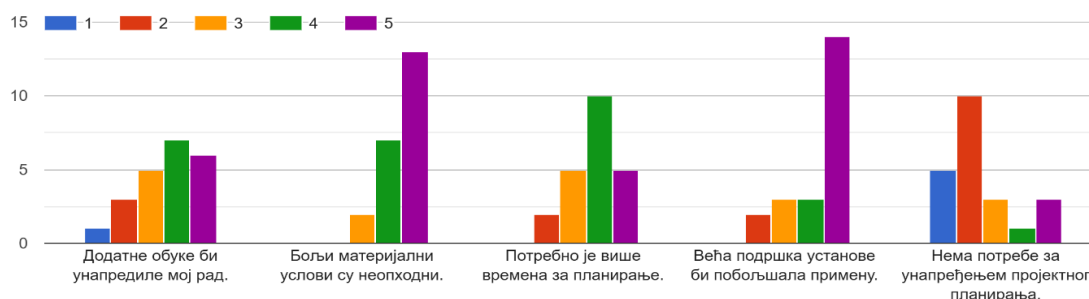
спроводити "одозго на доле", већ кроз партнерски однос и заједничко решавање проблема.

Временски оквир за рефлексију: Потреба за више времена за планирање није само административно питање, већ суштинска потреба за квалитетнијим разумевањем деце кроз документацију.

Развојни менталитет практичара: Упркос свим изазовима, васпитачи су отворени за усавршавање. Проблем није у отпору према новом моделу, већ у објективној тежини његове реализације у постојећим околностима.

Завршна анализа ставова васпитача о могућностима унапређења праксе открива да решења леже у тријади: **системска подршка – ресурси – време**. Најубедљивији налаз истраживања јесте захтев за **већом подршком установе** (доминација оцене 5), што имплицира потребу за бољом менторском и административном подршком у процесу имплементације пројектног модела. Уско повезано са тим је инсистирање на **бољим материјалним условима** (оцена 5), чиме се још једном потврђује да недостатак средстава представља физичку баријеру за креативност деце и васпитача. Коначно, тежња ка **додатним обукама** (оцена 4) и **више времена за планирање** (оцена 4) сведочи о високој професионалној одговорности практичара, који су спремни на даље усавршавање уколико им систем обезбеди адекватне организационе оквире за то. Ови подаци чине основу за будуће препоруке и акциони план унапређења васпитно-образовног рада у вртићу.

Могућности за унапређење Молим Вас да процените степен слагања са следећим тврдњама (1 – уопште се не слажем; 2 – Углавном се не слажем; 3 – ...4 – Углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)



Графикон број 9 – Могућности за унапређење

Анализа квалитативних одговора

Питање број 1:

„Који су по Вашем мишљењу највећи изазови у примени пројектног планирања у пракси?“

Анализа ових квалитативних података омогућава нам да дубље објаснимо бројке из претходних графикана.

Анализа отворених одговора испитаника (N=22) омогућила је идентификацију кључних изазова који су груписани у неколико доминантних категорија. Док су квантитативни подаци указали на опште препреке, текстуални одговори откривају специфичне потешкоће са којима се васпитачи свакодневно суочавају.

1. Системско-организационе и просторне баријере

Ово је најучесталија категорија одговора, где васпитачи истичу несклад између захтева новог програма и физичких могућности:

- **Прекобројност група:** Васпитачи наглашавају да велики број деце директно онемогућава индивидуални приступ и квалитетно праћење интересовања сваког детета.

- **Неадекватан простор:** Истичу се „мале радне собе“ и „недовољна просторна флексибилност вртића“, што спречава потпуно прилагођавање окружења току пројекта.

2. Ресурси и материјална подршка

Испитаници су веома директни у опису материјалних потешкоћа:

- **Недостатак средстава:** Наводи се „недовољна опремљеност“ и „ограничени ресурси“.

- **Лични финансијски терет:** Посебно је забрињавајући навод да васпитачи троше „личне зараде да би унапредили процес рада и обогатили пројекте“.

3. Административно оптерећење и време

Проблем времена се у овим одговорима јасно везује за документацију:

- **„Обимна и преобимна документација“:** Васпитачи истичу да им вођење детаљних записа одузима време за суштинско планирање и припрему.
- **Недостатак времена за рефлексију:** Наводи се „ограничено време за припрему и праћење пројеката“ унутар радног времена.

„Највећи изазови су... обимна документација, недостатак времена за детаљно планирање и документовање, као и велики број деце у групи који отежава индивидуални приступ.“

4. Сарадња са породицом и локалном заједницом

Васпитачи идентификују изолацију вртића као озбиљан изазов:

- **Локална заједница:** Истиче се проблем превоза и обимне документације потребне за излазак из објекта, због чега је сарадња са заједницом често „минимална, а неопходна“.

„Сарадња са локалном заједницом је сјајна, али установа је ограничава због недостатка превоза и обилне документације која је потребна за превоз.“

- **Неразумевање родитеља:** Наводи се да родитељи често „не разумеју овај приступ“ и очекују „готов производ“, а не процес учења.

5. Педагошке дилеме

Практичари искрено говоре о унутрашњим изазовима самог модела:

• **Баланс моћи:** Како балансирати између аутономије детета и вођења пројекта, безбедност деце током истраживања и инклузија деце којој је потребна додатна подршка.

„Како да већину деце заинтересујемо за постојећу тему, а да не нарушимо аутономију деце око избора садржаја истраживања и учења.“

• **Документовање тренутка:** Изазов представља и вештина да се „услика одређени битан момент“ током самог развијања пројекта.

Анализа: Анализа отворених одговора потврђује да васпитачи пројектно планирање не виде само као педагошку промену, већ као велики организациони изазов. Доминира осећај преоптерећености администрацијом („преобимна документација“) и фрустрација због лоших материјалних услова, где практичари често сопственим средствима надокнађују недостатке система. Јасно се издваја потреба за већом подршком у организацији посета локалној заједници и бољом едукацијом родитеља о природи пројектног рада. Ови налази сугеришу да одрживост Основа програма у пракси зависи од системског решавања питања прекобројности група и обезбеђивања адекватних ресурса за истраживачке активности.

Питање број 2:

**„Ваши предлози за унапређење квалитета пројектног планирања у васпитно
- образовном раду“**

На основу анализе садржаја одговора 22 испитаника, предлози за квалитативни помак у пракси могу се класификовати у четири кључна домена који чине окосницу за будуће стратешко планирање у оквиру модела „Године узлета“.

1. Ревизија просторно-материјалног контекста и логистичке подршке

Већина испитаника идентификује диспаритет између амбициозних педагошких циљева и оскудних материјалних ресурса. Васпитачи предлажу системско решавање набавке потрошног материјала и организацију логистике за излазак из просторија вртића.

- **Обезбеђивање ресурса:** Истиче се неопходност веће помоћи око средстава за рад како би се дечја интересовања могла адекватно подржати.

- **Институционална логистика:** Наглашава се потреба за системским обезбеђивањем превоза за коришћење ресурса у локалној заједници, чиме би се укинула зависност од индивидуалне иницијативе или добровољних прилога родитеља.

„Прибављање разноврснијих материјала за рад, обезбеђивање превоза ради посете локалној заједници (музеји, позориште, дечији фестивали...)”

2. Реструктурирање педагошке документације и временског оквира

Критички осврт васпитача усмерен је на административно оптерећење које се перципира као баријера за суштински рад са децом. Предлаже се парадигматски помак са форме на садржај.

- **Дебиروقратизација:** Постоји јасан захтев за смањењем обима „папирологије” и документације која омета директно опсервирање и деловање у групи.

- **Временска реалност:** Предлаже се већа флексибилност у планирању радног времена како би се омогућила квалитетна рефлексија и праћење пројеката.

„Редуковање документације, превише је има и то доста омета рад са децом као и што нема реалног описивања понашања детета.”

3. Модификација модела стручног усавршавања

Уместо традиционалних теоријских едукација, практичари заговарају моделе који инсистирају на практичним вредности и хоризонталном учењу.

- **Конкретизација обука:** Траже се радионице засноване на реалним ситуацијама из праксе и конкретним предлозима за рад у групама.

- **Хоризонтална размена знања:** Подстицање размене добре праксе и примера успешне реализације пројеката међу колегама види се као најефикаснији вид едукације.

„Организовати редовне стручне обуке и радионице за васпитаче о савременим методама пројектне наставе и педагошкој документацији.”

4. Организационо-структурне промене унутар установе

Финални скуп предлога односи се на смањење оптерећења по једном васпитачу и јачање тимског рада.

- **Оптимизација група:** Мањи број деце по васпитачу наводи се као кључни фактор за унапређење квалитета пројектног рада.

- **Тимска кохезија:** Тражи се јача подршка установе у сваком сегменту, уз нагласак на тимском раду и већој укључености стручних сарадника у саму реализацију пројеката.

„Успоставити јачу институционалну подршку кроз тимски рад, планирање радног времена и систематско праћење и вредновање пројеката.”

Анализа: Резултати анализе отворених питања указују на то да се савремени васпитач налази у процесу дубоке професионалне транзиције. Предлози за унапређење откривају кључну тачку отпора – не у идеолошком одбијању новог модела, већ у објективној немогућности његове потпуне имплементације унутар застарелих организационих оквира.

Суштинска порука која произилази из гласа практичара јесте потреба за интегритетом између теоријског концепта и практичне изводљивости. Када васпитачи предлажу да се „деца заиста ставе као приоритет на делу, а не само у тексту”, они упозоравају на ризик од симулације промена. Пројектни модел по својој природи захтева флексибилност, богату средину за учење и време за дубинску рефлексију. Међутим, ако су васпитне групе прекобројне, а материјални ресурси зависе од ентузијазма појединца, пројекат престаје да буде органски процес дејег истраживања и постаје административно оптерећење.

Предлози који се односе на едукацију сугеришу потребу за децентрализацијом знања. Васпитачи више не желе да буду пасивни примаоци теоријских упутстава, они

теже ка томе да буду истраживачи сопствене праксе који уче кроз дијалог са колегама и критичко преиспитивање свакодневних ситуација. Овакав приступ имплицира да установа мора престати да буде само место рада и постати заједница учења.

У закључку, унапређење квалитета пројектног планирања захтева **синхронизовано деловање на три нивоа:**

1. **На микро-нивоу:** Кроз редукцију броја деце и обезбеђивање адекватног дидактичког материјала.
2. **На мезо-нивоу:** Кроз јачање институционалне подршке, превоза и боље повезивање са локалном заједницом.
3. **На макро-нивоу:** Кроз поједностављивање документације и стварање система који вреднује аутентичан педагошки процес више од административне усклађености.

Само таквим свеобухватним приступом може се осигурати да „Године узлета” не остану само визија, већ постану жива пракса у којој и дете и васпитач имају простор за истински развој.

5. СМЕРНИЦЕ И ПРЕДЛОЗИ ЗА УНАПРЕЂЕЊЕ ВАСПИТНЕ ПРАКСЕ

5.1 .Стратегије за превазилажење системских и дидактичких изазова

Како би се потешкоће детектоване у овом истраживању успешно превазишле, потребно је деловати не само на нивоу појединачне васпитне групе, већ и на нивоу ширег институционалног контекста предшколске установе. У складу са тим, дефинишу се следећи предлози за унапређење праксе:

1. Конституисање редовне хоризонталне размене међу практичарима:

Као одговор на несигурност васпитача у праћењу емергентног (израњајућег) тока пројекта, предлаже се увођење структурираних састанака за хоризонтално учење унутар објеката. Кроз заједничку анализу паноа, децјих продуката и докумената из реалног програма, васпитачи добијају прилику да уче једни од других, размењују успешне стратегије за превазилажење криза у пројекту и уједначавају педагошку праксу без притиска екстерне евалуације.

2. Успостављање интерних модула стручног усавршавања и менторске подршке:

Како би се превазишао проблем недовољне обучености за комплексне технике документовања, предлаже се развој менторских парова унутар ПУ „Радосно детињство”. Искуснији васпитачи, који су успешно интегрисали принципе концепције „Године узлета”, могу кроз практичне радионице водити колеге кроз процесе децентрисаног посматрања, бележења децјих изјава и сврсисходног коришћења информационо комуникационих технологија - алата у сврху видљивости децјег учења.

3. Развијање заједница учења са стручним сарадницима (Интердисциплинарни приступ):

За квалитативно превазилажење изазова у организацији простора и интеграцији различитих домена развоја, неопходно је суштински активирати стручне сараднике (педагоге, психологе, ликовне и спортске сараднике, као и превентивне

медицинске сестре). Њихово редовно партиципирање у заједничким рефлексијама омогућава васпитачу да добије мултидисциплинарну перспективу и подршку у дизајнирању инспиративног физичког окружења.

4. Реструктурирање ресурса кроз оријентацију на неструктуриране и природне материјале:

Као директан одговор на хроничан недостатак средстава који су практичари навели у истраживању, предлаже се прелазак са куповних, дидактички крутих играчака на неструктуриране, полуструктуриране и природне материјале (амбалажа, дрвени, текстилни и рециклирани ресурси). Ови материјали су финансијски потпуно одрживи, а педагошки далеко продуктивнији јер код деце провоцирају решавање проблема, машту и истраживачки импулс.

5. Трансформација партнерства са породицом кроз нише заједничког деловања:

Да би се превазишла пасивна улога родитеља и локалне заједнице, предлаже се измештање фокуса са формалних облика информисања (родитељски састанци, огласне табле) на акционо укључивање. Родитељи и локални актери се позиционирају као живи ресурси програма – кроз допринос сопственим вештинама, професијама или креирањем заједничких интерактивних догађаја у просторима вртића, чиме се гради суштинско поверење и заједница која учи.

6. ПРИМЕР УНАПРЕЂЕЊА ПРАКСЕ

6.1. Пројекат „У свету симбола и знакова” као модел трансформације васпитно-образовног процеса

Иницијација пројекта и емергентно планирање

(Превазилажење баријере унапред структурираног програма)

Пројекат је отпочео спонтано, израњајући из аутентичног дечјег интересовања за географску карту коју је једна од колегиница унела у простор. Овај ситуациони подстицај послужио је као снажна дидактичка провокациј, слика број 1 и 2.



Слика број 1



Слика број 2

Дечија заинтересованост за географску карту

Уместо традиционалног, унапред дефинисаног тематског планирања и нуђења готових чињеница о географији, васпитачи су заузели позицију пажљивих посматрача и ко-истраживача. Дечји дијалози, међусобна испитивања и детаљно проучавање ознака на карти мапирани су и структурирани кроз ЗЖН листу (Шта знамо / Шта желимо да сазнамо / Како да сазнамо). На тај начин, деца су постала активни креатори курикулума, а заједничком одлуком пројекат је добио назив „У свету симбола и знакова”, слика број 3 и 4.



Слика број 3



Слика број 4

Деца активни креатори курикулума и документовања

Уочавањем знакова чије значење нису познавала, деца су иницирала потрагу за одговорима. Вaspитач овде не делује као једини извор знања, већ као фасилитатор – заједничким истраживањем дигиталних ресурса (интернета), деца долазе до класификације симбола на саобраћајне, географске и симболе јавних институција (школе, музеји, цркве), слике број 5 и 6.



Слика број 5



Слика број 6

Заједничко коришћење дигиталних ресурса

Простор као „трећи васпитач” и жива документација

(Превазилажење материјалног дефицита и административног притиска)

Како је интересовање деце континуирано еволуирало, васпитачи су у простор унели нову провокацију – мапу града Новог Сада, пратећи како деца самостално истражују значење локалних симбола, слике број 7 и 8.



Слика број 7



Слика број 8

Деца истражују мапу града

Отварањем питања о начину обележавања самог вртића, деца откривају институционални симбол своје установе („Радосно детињство”), али и специфичан визуелни идентитет свог објекта – пужа (вртић „Пужић”). Остварујући пуну дечју аутономију, деци је препуштена одлука о креирању идентитета сопствене васпитне групе. Кроз демократски дијалог и консензус, деца именују групу „*Мравићи*”, а дечак В.В. самостално конструише и исцртава симбол себе који се поставља на врата, чиме се физичко окружење директно модификује под утицајем дечје иницијативе, слика број 9.

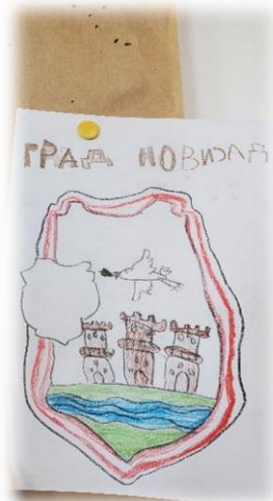


Слика број 9 *Симбол васпитне групе*

Уместо вођења обимне, формалне папирологије која оптерећује практичаре, документовање је трансформисано у живи, процесни пано. Сви дечји продукти, попут цртежа дечака В.В. који је нацртао симбол града, мапе унутрашњости вртића са евакуационим рутама и сандуком за прву помоћ, постављани су директно на пано у ко-конструкцији са децом. Документација је тако постала визуелни инструмент за планирање наредних корака, а не ретроактивни административни терет, слике број 10,11, и 12.



Слика број 10



Слика број 11



Слика број 12

Документација као визуелни инструмент

Суштинска сарадња са породицом и инклузивни контекст

(Превазилажење дезинтеграције са заједницом)

Сарадња са породицом у овом пројекту потпуно је децентрирана од традиционалних пасивних форми (панои са обавештењима). Инспирисани девојчицом М.Г., која је у сарадњи са мајком и сестром код куће креирала сопствени, персонализовани симбол, васпитачи упућују позив свим родитељима да постану активни ко-креатори програма. Родитељи су заједно са децом осмишљавали личне симболе, документовали тај креативни породични процес фотографијама и прослеђивали их у вртић. Простор радне собе је, на иницијативу деце, трансформисан у галерију ових

породичних продуката, чиме је премошћен јаз између породичног и институционалног контекста, слике број 13, 14 и 15.



Слика број 13



Слика број 14



Слика број 15

Персонализовани симболи

Аутентична децја писменост и коришћење неструктурираних материјала

Током боравка у дворишту вртића, забележен је кључни моменат који осликава превазилажење материјалног дефицита кроз коришћење природних ресурса средине. Девојчица Ива је, користећи убрану траву као писаљку и дрвену даску кућице као подлогу, почела самостално да конструише сопствени симболички језик како би оставила поруку вршњацима.

Оваква ситуација представља највиши степен децје аутономије – дете без икаквих куповних дидактичких средстава редефинише простор и материјал за сопствене истраживачке сврхе. Овај догађај покренуо је динамичну вршњачку интеракцију и децју енигматику (игру погађања значења), слике број 16, 17 и 18.



Слике број 16,17 и 18. Конструисање сопственог симболичког језика

Интеграција локалне заједнице и инклузивна хоризонтална сарадња

Дечја питања („Како би ово прочитао онај што не може да прича?“) усмерила су пројекат ка дубљем разумевању диверзитета и алтернативних форми комуникације. Васпитачи реагују уношењем азбуке знаковног језика као нове провокације. Деца показују изванредан степен емпатије и социјално-емоционалног развоја: уче да се поздрављају на знаковном језику, самостално пишу своја имена код куће, а врхунац интересовања постижу учењем покрета за инклузивну песму *„Не ругај се“*, коју су континуирано анализирали путем пројектора, слике број 19, 20, 21 и 22.



Слике број 19, 20, 21 и 22.

Инклузивна хоризонтална сарадња

Даљи ток истраживања извео је децу изван граница објекта у локалну заједницу (улице Новог Сада). Током шетње, деца су активно мапирала саобраћајне знакове и проучавала како следе и слабовиде особе прелазе коловоз, слике 23 и 24.



Слика број 23



Слика број 24

Мапирање саобраћајних знакова

По повратку у вртић, деца самостално праве и каче знакове по вертикалним површинама ходника и гелендера, преструктурирајући на тај начин цео институционални простор, слика 25.



Слика број 25

Преструктурирање заједничких простора вртића

Девојчица Ана самостално израђује пиктограмско упутство о капацитету нове просторне целине – „Шиваонице”, јасно демонстрирајући како симбол уређује правила заједничког живота у вртићу, слике број 26 и 27.



Слика број 26



Слика број 27

Симбол уређује правила заједничког живота у вртићу

Евалуација и прослава пројекта кроз Спортски дан

Инспирисани дечаком М. који је повезао стрелице са својим спортским тренингом, донета је заједничка одлука да се пројекат прослави кроз реализацију „*Спортског дана*”. Овај сегмент представља модел врхунске сарадње и интеграције свих актера:

1. **Сарадња са стручним сарадницима:** Васпитачи у пројекат суштински укључују стручну сарадницу за физичко васпитање са којом деца заједно праве нацрт и план спортског полигона.
2. **Преокрет моћи (Дечја аутономија):** Деца предлажу да се родитељима не дају никаква усмена упутства, већ да се приморају на „читање знакова” које су деца претходно сама нацртала, исекла и залепила (стрелице, ознаке за старт и циљ). Васпитач овде потпуно препушта вођство деци.
3. **Реално партнерство:** Родитељи се масовно одазивају, улазе у заједничке просторе вртића (салу и ходнике) и постају равноправни партнери који, у пару са својим дететом, решавају полигон дешифровањем дечјих симбола.

Пројекат је емотивно и симболички заокружен у сали за физичко васпитање, где су деца својим родитељима отпевала песму „*Не ругај се*” уз симултано коришћење наученог знаковног језика, слике број 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 и 35.



Слика број 28



Слика број 29



Слика број 30

Самостално дечије конструисање симбола за полигон



Слика број 31



Слика број 32



Слика број 33



Слика број 34

Родитељи активни учесници и равноправни партнери у реализацији пројета



Слика број 35

Рефлексија васпитача о трансформацији праксе

Овај пројекат представља емпиријски доказ да се изазови уочени у истраживању практичара могу успешно трансформисати у развојне ресурсе. Административни притисак је неутрализован увођењем „живе документације” која настаје паралелно са процесом учења, материјални дефицит је решен ослањањем на природне и неструктуриране изворе из окружења, док је традиционална отуђеност породице и локалне заједнице превазиђена њиховим суштинским позиционирањем у улогу активних сарадника и ко-истраживача у реалном програму.

7. ЗАКЉУЧАК

Рад под називом *„Педагошке импликације пројектног планирања у вртићу: од теорије до праксе”* имао је за циљ да критички осветли, анализира и у реалном институционалном контексту тестира динамику имплементације савремене предшколске концепције засноване на Основама програма „Године узлета”. Полазећи од теоријских поставка конструктивизма и педоцентризма – према којима дете није пасивни прималац дидактичких садржаја, већ активни креатор сопственог сазнања, истраживач и актер у заједници која учи – овај рад је повезао теоријску матрицу са реалним изазовима на терену и понудио модел за њихово квалитативно превазилажење.

Емпиријски део овог рада, реализован кроз примењено-истраживачки рад у објектима Предшколске установе „Радосно детињство” у Новом Саду (вртићи „Споменак” и „Пужих”), детектовао је кључне изазове са којима се практичари суочавају у свакодневной пракси. Анализа података дефинисала је три доминантна структурална и дидактичка проблема: хроничан недостатак средстава и готових материјала за рад, изражен административни притисак услед вођења обимне папирологије, као и тешкоће у превазилажењу традиционалне, пасивне дезинтеграције вртића са породицом и локалном заједницом. Ови налази су указали на јаз који често постоји између идеализованих нормативних оквира и реалног институционалног контекста.

Међутим, централни допринос овог рада огледа се у деконструкцији става да су наведене потешкоће непремостиве баријере. Кроз акционо деловање и детаљну елаборацију примера добре праксе – пројекта *„У свету симбола и знакова”* – практично је демонстрирано како рефлексивни васпитач флексибилним приступом, може постојећа ограничења претворити у развојне ресурсе.

Пројекат је доказао да се проблем материјалног дефицита успешно решава преусмеравањем фокуса на неструктуриране, природне и полуструктуриране материјале који немају унапред дефинисану намену, чиме се дејча иницијатива, машта и симболичка писменост развијају на далеко вишем нивоу него у сурестрању са комерцијалном дидактиком. Надаље, административно оптерећење је успешно минимизирано увођењем „живе документације” у ходу. Кроз заједничко креирање процесних панова, мапа и бележење дејчјих аутентичних изјава, документација је изгубила карактер формалног

извештавања за екстерну евалуацију и задобила своју примарну, педагошку функцију – постала је инструмент васпитача за планирање наредних ко-истраживачких корака.

Коначно, традиционално затворена и пасивна улога породице трансформисана је у суштинско, живи партнерство. Укључивањем родитеља у заједничко креирање личних симбола код куће, а потом и кроз врхунац пројекта у оквиру интерактивног „Спортског дана”, остварен је преокрет моћи у ком су деца преузела вођство, а родитељи постали активни ко-дизајнери реалног програма. Изласком у локалну заједницу и суштинским повезивањем са стручном сарадницом отворени су канали за континуирану хоризонталну размену и интердисциплинару подршку.

У закључку, овај мастер рад афирмише став да имплементација концепције „Године узлета” не зависи од екстерних и идеалних материјалних услова, већ од спремности саме институције да се трансформише у заједницу учења. Смернице понуђене у раду – које обухватају успостављање редовне хоризонталне размене међу колегама, развој интерних менторских модула за документовање и сврсисходну примену информационо-комуникационих технологија као прозора у свет децјег истраживања – представљају одржив путоказ за унапређење праксе. Само кроз континуирану рефлексију, неговање инклузивне културе, подршку децјој аутономији и прерастање вртића у живи простор заједничког живљења деце и одраслих, предшколско васпитање може одговорити на хуманистичке захтеве савременог доба.

ЛИТЕРАТУРА

- Berk, L. E. (2015). Dječja razvojna psihologija. VII. izdanje. Naklada Slap.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, 54(3), 77–80.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D. C. Heath and Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1944). *Democracy and education*. The Macmillan Company. (Original work published 1916).
- Dewey, J. (1956). *The child and the curriculum & The school and society*. University of Chicago Press. (Original works published 1902 and 1900).
- MacNaughton, G. (2005). Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas. London & New York: Routledge;
- Malaguzzi, L. (2014). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation*. New York: Routledge.
- Rogoff, B., Goodman, C., Bartlett, L. (2001). *Learning Together – Children and Adults in the School Community*. Oxford University Press.
- Ross, V., Marshall M. H. & Scott A. M. (1998). Dječja psihologija: moderna znanost. Naklada Slap.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Дедај, М. (2025). *Реални програм заснован на игри*. (Ауторизована скрипта). Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за васпитаче и пословне информатичаре – Сирмијум
- Крњаја, Ж., & Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Где станује учење – Концепција основа програма предшколског васпитања и образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Крњаја, Ж., & Павловић Бренеселовић, Д. (2020). *Педагошко документовање у Годинама узлета*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Марјановић, А. (1987). Одабрани радови. Предшколско дете, 1-4: 52

- Министарство просвете, науке и технолошког развоја. (2018). *Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Београд: Службени гласник РС.
- Павловић Бренеселовић, Д. (2015). *Од модела ка концепцији: Стратегија развијања програма предшколског васпитања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.

Интернет преузимања:

- Dewey, J. (2017). The School and Society
Преузето 02.06.2026. са
<https://static1.squarespace.com/static/5b7ea2794cde7a79e7c00582/t/65f28f72e702b25df24e2e5f/1710395260200/The+School+and+Society%2C+by+John+Dewey.pdf>
- Министарство просвете науке и технолошког развоја (2019). *Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*. Београд: Просветни преглед д.о.о
Преузето 27.05.2026. са
<https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

Прилози:

Прилог 1 Гугл упитник

ИНСТРУМЕНТ ИСТРАЖИВАЊА

УПИТНИК ЗА ВАСПИТАЧЕ ПРАКТИЧАРЕ

Тема: Педагошке импликације пројектног планирања у вртићу: од теорије до праксе

Увод

Поштоване колегинице и колеге,

Овај упитник је део истраживања за мастер рад који има за циљ да испита примену пројектног планирања у оквиру програма „Године узлета“, као и његов допринос квалитету васпитно-образовног процеса и професионалном развоју васпитача.

Ваши одговори су анонимни и користиће се искључиво у научно-истраживачке и стручне сврхе.

Хвала Вам на сарадњи.

I БЛОК: Карактеристике испитаника према радном стажу и стручној спреми

Године радног стажа:

- 0–5 година
- 6–15 година
- 16–25 година
- Преко 25 година

Степен стручне спреме:

- Струковни васпитач (основне струковне студије – 180 ЕСПБ)
- Специјалиста струковни васпитач
- Мастер струковни васпитач
- Дипломирани васпитач (основне академске студије)
- Мастер васпитач (академске мастер студије)

II БЛОК: Заступљеност и начини примене пројектног планирања

Колико често у току једне радне године реализујете пројекте?

- Континуирано
- Повремено (2–3 годишње)
- Ретко
- Никада

На који начин најчешће долази до покретања пројекта?

- Дечије интересовање
- Комбинација интересовања и подстицаја
- Унапред планиране теме

Друго: _____

Скала процене (1–5):

(1 – уопште се не слажем; 2 – Углавном се не слажем; 3 – Ни слажем се ни не слажем; 4 – Углавном се слажем; 5 – у потпуности се слажем)

- Пројектно планирање је редован део мог рада.
- Деца активно учествују у избору теме пројекта.
- Пројекти се природно надовезују један на други.
- Пројектни приступ је тешко применљив у свакодневној пракси.

III БЛОК: Допринос квалитету васпитно-образовног процеса

Оцените степен слагања (1–5):

- Пројектно планирање подстиче дечију аутономију.
- Омогућава интегрисано учење (повезивање области).
- Подстиче сарадњу међу децом.
- Просторно окружење се прилагођава току пројекта.

- Пројектни приступ не утиче значајно на квалитет учења.

IV БЛОК: Утицај на професионални развој васпитача

Оцените степен слагања (1–5):

- Пројектни рад подстиче моју рефлексивност.
- Педагошка документација доприноси разумевању деце.
- Развијам нове методе рада кроз пројекте.
- Пројектно планирање ме подстиче на стручно усавршавање.
- Пројектни приступ не доприноси мом професионалном развоју.

V БЛОК: Изазови и ограничења у примени

Оцените степен слагања (1–5):

- Недостатак времена отежава примену пројектног планирања.
- Недовољна обука представља препреку.
- Недостатак ресурса ограничава примену.
- Велики број деце у групи отежава рад.
- Имам довољну подршку установе за пројектни рад.

VI БЛОК: Могућности за унапређење

Оцените степен слагања (1–5):

- Додатне обуке би унапредице мој рад.
- Бољи материјални услови су неопходни.
- Потребно је више времена за планирање.
- Већа подршка установе би побољшала примену.

- Нема потребе за унапређењем пројектног планирања.

Отворена питања:

1. „Који су по Вашем мишљењу највећи изазови у примени пројектног планирања у пракси?“
2. „Ваши предлози за унапређење квалитета пројектног планирања у васпитно - образовном раду“.