

Рад примљен: 10. 4. 2025.

Рад прихваћен: 25. 8. 2025.

**Оригинални
научни рад****Тања П. Недимовић¹** **Висока струковна васпитачка и медицинска школа,
Вршац, Србија****Александар М. Стојановић****Универзитет у Београду, Факултет за образовање учитеља и
васпитача, Београд, Србија**

Компетенције и професионални развој васпитача – утицај на квалитетнијем васпитању и образовању деце раног узраста

Резиме: Професионалне компетенције васпитача представљају један од најрелевантнијих чинилаца који утичу на квалитет васпитања и образовања деце раног узраста. Циљ овог истраживања био је да се испитају самопроцењене компетенције васпитача у раду са децом раног узраста, утврде њихова досадашња искуства у области професионалног развоја, као и да се анализирају теškoће и изазови са којима се срећу у васпитачко-образовном раду. Коришћено је анкетирање као техника систематског неексперименталног посматрања, а подаци су прикупили применом посебно креираног упитника на узорку од 91 васпитача запосленог у предшколским установама. Резултати су показали да су процене васпитача које се односе на њихове власителне компетенције за подстицање раног развоја високе. Васпитачи процењују да имају висок ниво знања (4,16), умења (3,95), вредносних ставова (4,65) и компетенција (3,91). Резултати истраживања такође показују да су васпитачи исказали свој став да је значајно континуирано стручно усавшавање (хоризонтална размена, акредитовани програми стручног усавшавања) као важан фактор унапређења професионалних компетенција. Резултати показују да се 70,3% васпитача сусретало са теškoћама

¹ nedimovic.tanja@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0007-2064-1349>

2 Презентовани резултати саставни су део ширег истраживања које је спроведено у оквиру развојноистраживачког пројекта „Подстицање раног развоја у функцији остваривања добробити деце – повезивање теорије и праксе”, подржаног од стране Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност (бр. пројекта 000789463 2024 09418 004 000 000 001/1).

Copyright © 2025 by the publisher Faculty of Education, University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

и препрекама у подстицању раног развоја деце у непосредном васпитно-образовном раду. Најчешће тешкоће и препреке су недостигањак подршке од стране непосредног васпитно-образовног окружења и од стране родитеља, што истиче важност сарадње и међусобне подршке свих актера у васпитно-образовном процесу. Резултати овог истраживања могу допринети покрећу даље дискурса о компјетенцијама и професионалном развоју васпитача у контексту одржавања и унапређивања уочених повољних околности, као и решавања тешкоћа у васпитном процесу, у складу са комплексним захтевима васпитања и образовања у раном детињству.

Кључне речи: компјетенције васпитача, подстицање раног развоја, професионални развој

Увод

Професија васпитача специфична је због своје комплексности, друштвене вредности, етичности, одговорности. Зато је веома важан континуиран рад на усавршавању њихових компетенција – педагошких, социјалних, комуникативних, емоционалних, акционих, рефлексивних. Професионалне компетенције васпитача представљају један од најрелевантнијих чинилаца од којих зависи квалитет васпитања и образовања деце предшколског узраста. Истраживања (Chong & Lu, 2019; Litjens & Taguma, 2010) показала су да квалитетније обучени васпитачи пружају квалитетније педагошко окружење за игру и учење, чиме се унапређује добробит деце и подстиче развој компетенција за целоживотно учење. У складу с тим, у оквиру нашег образовног система иницијално образовање васпитача својим садржајем и начином реализације студијског програма усклађено је са савременим поставкама о професионалним улогама васпитача и очекиваним компетенцијама које проистичу из концепције дечјег вртића и васпитног програма изнетим у СРОС (*Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji*, 2020) и основама програма ПВО (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*, 2018; Stojanović i sar., 2018). Како се наводи у актуелним основама предшколског програма: „Васпитач је једна од окосница васпитног програма.

Васпитач као креатор програма васпитно-образовног рада у васпитној групи уједно је и истраживач сопствене праксе, планира укупан рад и васпитну средину. Полазећи од посматрања и разумевања конкретне деце, дела у складу с тим планом и процењује његове ефекте и ваљаност” (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*, 2018, str. 71). Васпитач је задужен за стварање повољних околности које ће подстицати дечји развој и учење. Он је кључни носилац васпитног процеса и мора бити свестан одговорности и сложености свог радног места (Ковачевић, 2023).

Професионални рад васпитача у предшколској установи је веома сложен и укључује читав низ специфичних улога. „Улоге васпитача су бројне, а неке од важнијих су: улога васпитача у мењању структуре институције; улога васпитача у игри; улога васпитача у очувању самопоштовања деце, улога васпитача у посматрању и праћењу деце; улога васпитача у планирању; улога васпитача у организацији средине за учење; улога васпитача као истраживача и његова улога у тимском раду” (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*, 2018, str. 71). Из овако дефинисаних улога произлазе и компетенције васпитача које подразумевају: поседовање знања о развоју деце у складу са хуманистичком концепцијом природе детета и способност да се она ставе у функцију; примену савремених стратегија и тех-

нологија у креирању и развијању реалног програма са децом у предшколској установи; отвореност за промене и стално стручно усавршавање; подржавање дечијих потенцијала, добробити, заједничког учешћа, аутентичних искустава, непосредних доживљаја и различитих начина изражавања; испољавање креативних способности и оригиналност; оспособљеност за комуникацију и партнерство; оспособљеност за развијање интегрисаног приступа кроз тематско и пројектно планирање; професионалну интеракцију и критичке рефлексије (Milošević i sar., 2017; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022).

Развијена компетенција не значи само поседовање потенцијала, већ је потребно компетенцију и применити у различитим ситуацијама. Зато њено постојање можемо констатовати само на основу активности и понашања у различитим ситуацијама и околностима. За разлику од способности, које су у великој мери урођене, компетенције се могу научити и потом применити у различитим контекстима. Оне су комплексни акциони системи, што је у основи схватања акционе компетентности, која подразумева истовремени развој интраперсоналних вештина (самокомпетенције) и интерперсоналних вештина (социјалне компетенције) и остварује се у оквиру следећих оријентација: оријентација ка решавању проблема, ка споразумевању, ка кооперацији, ка делотворности, ка самоорганизацији и ка целовитости (Gojkov i Stojanović, 2025). Битно је напоменути да васпитач не барата само стеченим компетенцијама током студија, већ их константно проширује, модификује током свог професионалног развоја и спонтано примењује у свакодневном раду. Осим индивидуалних разлика међу децом, потребно је водити рачуна и о индивидуалним разликама међу васпитачима у њиховим компетенцијама стеченим и кроз формално и кроз неформално образовање (Nedimović i Prtljaga, 2018). Стога је континуиран професионални развој васпитача веома релевантан за унапређивање њихових ком-

петенција (Nedimović i sar., 2022). Иако постоји велико интересовање, остаје празнина у детаљном истраживању оквира компетенција у целини. Овај захтев за дубинским разумевањем је посебно очигледан у раном детињству, где је свеобухватно разумевање оквира компетенција од суштинског значаја за кретање кроз јединствене изазове и могућности које постављају деца у овој критичној развојној фази, између осталог и због тога што је пракса показала да програми намењени деци раног узраста и подстицању њиховог развоја не показују увек нужно позитивне резултате. У новијој литератури (Pinya-Medina et al., 2024) наглашава се и потреба за контекстуализованим испитивањем ове тематике, узимајући у обзир како савремено доба, тако и специфичне друштвено-културне контексте.

Модел професионалног развоја који је заснован на конструктивистичкој парадигми васпитаче третира као активне учеснике сопственог професионалног развоја (Brookfield, 2017). Уместо усмерености на усвајање и примену репертоара специјализованих техника, акценат се ставља на њихову истраживачку улогу. Они морају бити рефлексивни практичари, тј. професионалци који критички промишљају своју праксу и који, правећи рефлексије о васпитној пракси, успешније организују васпитно-образовни рад и управљање учењем. Рефлексивним практичарима евалуација је саставни део свакодневне праксе. Рефлексивност треба сматрати једном од темељних професионалних компетенција васпитача, јер су рефлексивне стратегије нужне за процес разумевања и реорганизовања начина на које они размишљају о васпитно-образовном процесу, тј. за разумевање свог понашања и понашања деце у том процесу (Stojanović, 2011; Veselinov, 2021). Све ово је у функцији повећања ефикасности рада васпитача у вртићу и одражава се на ефикасније учење деце и на њихов целокупан развој (Sturza Milić, 2018; Vranješević i sar., 2019). За адекватан развој деце предшколског узраста, а у складу са **Правилником о стан-**

дардима компетенција за професију васпитача и његовог професионалног развоја (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitaca i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018), неопходно је да васпитачи стекну и даље развијају компетентност, на првом месту, у непосредном раду са децом. Када у фокусу имамо димензију знања, то су: знања о холистичкој природи развоја детета – узајамној зависности и условљености социјалног, емоционалног, когнитивног, моторног развоја и развоја говора. **Основе програма предшколског васпитања и образовања** (*Godine uzletia*), у оквиру разматрања **3. подручја професионалног развоја васпитача**, акцентују потребу за сталним учењем и надограђивањем, преиспитивањем и промишљањем о концепцијским поставкама, личним уверењима и пракси (*Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*, 2018).

Методологија истраживања

Предмет овог истраживања је део шире студије која се односила на утврђивање и анализу актуелног стања у предшколским установама и непосредној васпитно-образовној пракси из визуре васпитача. Као што је наведено у уводу, васпитачи су одговорни за спровођење васпитно-образовног процеса, а њихова компетентност, која обухвата знања, умења, вредносне ставове и поједине димензије компетенција, утиче на квалитет тог процеса.

Ово истраживање дизајнирано је како би се дошло до одговора на следеће *истраживачко питање*: како васпитачи процењују своју компетентност и досадашња искуства у стручном усавршавању које је у функцији подстицања раног развоја деце?

У складу са тим, постављени су *специфични циљеви* (*истраживачки задаци*):

1. Испитати самопроцену васпитача у погледу својих знања, умења, вреднос-

них ставова и компетенција за подстицање раног развоја деце.

2. Анализити перцепцију васпитача о професионалној клими у васпитно-образовној пракси, посебно у контексту свог професионалног развоја у области подстицања раног развоја и остваривања добробити деце.
3. Идентификовати елементе професионалне климе који представљају изазове за васпитаче у подстицању раног развоја деце и остваривању њихове добробити.

У складу са постављеним задацима истраживања формулисане су следеће хипотезе:

1. Васпитачи процењују да имају задовољавајући ниво компетентности за подстицање раног развоја деце.
2. Васпитачи процењују да су стручно усавршавање, кроз акредитоване програме и хоризонталну размену, корисни за унапређење компетентности и професионални развој.
3. Недостатак подршке родитеља представља једну од највећих потешкоћа са којима се васпитачи сусрећу у подстицању раног развоја деце.

Експлоративно истраживање чије резултате приказујемо у овом раду изведено је методом систематског неексперименталног посматрања, уз коришћење технике анкетирања.

Инструменти, процедура, обрада и анализа података

За потребе истраживања креиран је упитник који се састојао од два дела. Први део упитника обухватао је четири супскале Ликертовог типа, усмерене на самопроцену различитих аспеката компетентности васпитача за подстицање раног развоја. Супскале су се односиле на знања (5 питања), умења (3 питања), вредносне

ставове (5 питања) и компетенције (3 питања). Одговори испитаника у оквиру сваке супскале су упросечени, чиме је добијен просечан скор за сваки испитивани аспект. Други део упитника обухватао је питања усмерена на процену појединих аспеката професионалне климе, са посебним нагласком на професионални развој васпитача у области подстицања раног развоја, као и на потешкоће и изазове са којима су се сусретали у свом раду. Први сет питања био је фокусиран на процену васпитача о корисности различитих облика стручног усавршавања, укључујући акредитоване програме и хоризонталну размену, као и на ниво подршке коју предшколска установа пружа у процесу стручног усавршавања. Такође, испитивано је у којој мери су потребе и интересовања васпитача узети у обзир приликом одабира тема програма стручног усавршавања. Други сет питања био је усмерен на идентификацију најчешћих потешкоћа и изазова са којима се васпитачи сусрећу у подстицању раног развоја деце. Ту су обухваћени фактори попут недостатка знања о различитим аспектима раног развоја и њиховој међусобној повезаности, несигурности у примени стечених вештина, недостатка мотивације, као и недовољне подршке и разумевања од стране непосредног васпитно-образовног окружења и родитеља.

Упитник је садржао и социодемографске карактеристике (пол, образовни ниво, године радног стажа). Упитник је био анониман и конципиран за онлајн-попуњавање у електронском формату (Гугл формс).

Истраживање је реализовано током октобра и новембра 2024. године на Високој струковној васпитачкој и медицинској школи у Вршцу у оквиру развојноистраживачког пројекта **„Подстицање раног развоја у функцији остваривања добробити деце – повезивање теорије и праксе”**.

Сви прикупљени подаци обрађени су у статистичком програму SPSS. Коришћена је кла-

сична дескриптивна статистика (аритметичка средина, стандардна девијација, проценти итд.) и методе утврђивања разлика између аритметичких средина ANOVA.

Узорак

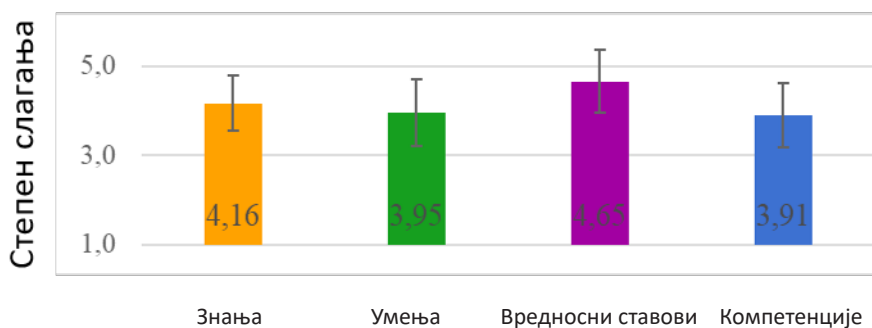
Пригодни узорак у овом истраживању чинио је 91 испитаник – васпитачи запослени у предшколским установама у Републици Србији. Од укупног узорка 94,5% је било женског пола, а 5,5% мушког пола. Испитаници су били следећег образовног нивоа: 11% средња стручна спрема, 9,9% виша стручна спрема, 53,8% висока стручна спрема, 18,7% струковне мастер студије. Анализа узорка у односу на васпитну групу у којој су васпитачи запослени показује да 51,6% испитаника ради у вртићким групама, 25,3% ради са децом у години пред полазак у школу а 23,15% у јасленим групама. 86,8% испитаника раду у предшколским установама у граду, а 13,2% на селу. Просечан број година живота учесника био је 40.03 (SD=9.33, min=23, max=61), док је просечна дужина њиховог радног стажа износила 13.31 година (SD=9.15, min=1, max=35).

Резултати и дискусија

Самопроцена васпитача о својим компетенцијама у области подстицања раног развоја

Резултати самопроцене васпитача о знањима, умењима, вредносним ставовима и компетенцијама за подстицање раног развоја деце су приказани на Графикону 1.

Као што се може приметити са овог графика, васпитачи имају веома високе самопроцене у свим доменима (на скали од 1 до 5), јер су њихови скорови значајно виши од теоријског просека (2,5). Самопроцена знања износи 4,16, умења 3,95, вредносних ставова 4,65 и компетенција 3,91. Ови резултати указују да васпитачи



Графикон 1. Самопроцена васпитача о својим знањима, умењима, вредносним ставовима, компетентностима у области подстицања раног развоја у функцији остваривања добробити деце предшколског узраста.

сматрају да поседују задовољавајући ниво знања, умења, вредносних ставова и компетенција у области подстицања раног развоја. Осим формалног образовања, високе самопроцене вероватно су резултат учешћа васпитача у разним (акредитованим и другим) програмима стручног усавршавања, хоризонталне размене практичара, као и недавно одржаним обукама у оквиру припрема за имплементацију *Основа програма Године узлета*. Ови резултати су охрабрујући када се има у виду да васпитачи треба да поседују комплексна знања, умења и вредности у три подручја – у непосредном раду са децом, развијању сарадње и заједнице учења, и у развијању професионалне праксе (*Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitaca i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018). Резултати анализе варијансе показали су да нису добијене статистички значајне разлике на димензијама знања, умења, вредносних ставова и компетенција васпитача у односу на образовни ниво и године радног стажа. У складу са добијеним резултатима, а на основу самопроцене васпитача, можемо закључити да смо *потврдили хипотезу 1* – компетентност васпитача за подстицање раног развоја у функцији добробити деце је на нивоу који је задовољавајући.

Уколико упоредимо просеке за све домене, можемо видети да су највише самопроцене код вредносних ставова, а за остале домене постоји

простор за унапређење. Могуће је да је већина васпитача самокритичнија према себи због свести да се компетенције заснивају на креативној примени и преиспитивању стручних знања, умења и вредности у променљивом друштвеном и васпитном контексту, као и да компетентан васпитач мора да буде професионалан у свом раду, што подразумева аутономно и одговорно деловање (Stojanović, 2011). Критичко преиспитивање васпитача је свакако пожељно јер представља претпоставку континуираног стручног усавршавања у складу с оним што се у савременом образовању сматра кључном компетенцијом која се налази у врху оних које чине циљ васпитања у Европском квалификационом простору – „компетенција за доживотно образовање” (European Commission, 2015; OECD, 2019; Gojkov i Stojanović, 2025).

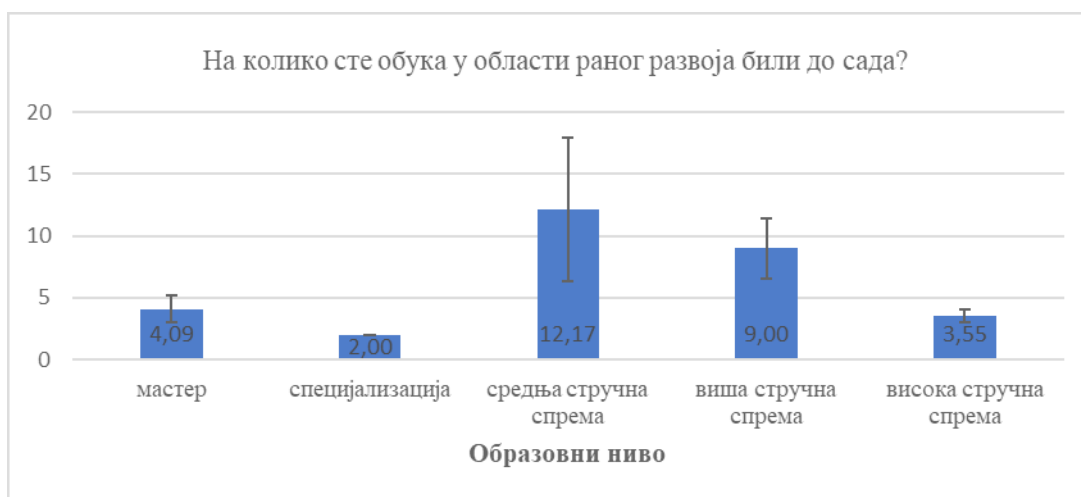
Спремност за рад, вредновање ситуација и изазова, ставови, однос према некој активности, а у најширем смислу и вредности – одређују како ће се приступати одређеним професионалним активностима и колико ће се у њима имати успеха. Развијеност неке компетенције васпитача не значи само поседовање одговарајућих способности (когнитивних, мотивационих, емотивних), већ и способност да се на адекватан начин активирају, ускладе и употребе у одговарајуће време и у комплексним васпитно-образовним ситуацијама.

Перцепција васпитача о професионалној клими у васпитно-образовној пракси у контексту унапређивања компетенција и професионалног развоја

Добијени резултати истраживања које приказујемо у овом раду показују да се 61,5% васпитача до сада стручно усавршавало у области подстицања раног развоја, а 39,5% испитаника из нашег узорка извештава да се нису стручно усавршавали у области подстицања раног развоја. Може се рећи да већина васпитача разуме да се стручна знања и вредности мењају, развијају, и да је неопходно пратити промене које се односе на професионални рад, развијати одговарајуће професионалне компетенције које су у складу са савременим приступима, теоријским постулатима и програмима предшколског образовања кроз одговарајућу интеграцију теорије и праксе. Резултати показују да се васпитачи најчешће усавршавају тако што размењују искуства и умења са колегиницама и колегама – 76,8% испитаника. Овакав приступ усавршавању је веома значајан јер заједничке рефлексije доприносе разумевању васпитне праксе, омогућавају упознавање са различитим професионалним приступима и поступцима којима се гради ин-

спиративна средина за игру и учење деце кроз истраживање, упознавање са креативним осмишљавањем просторних целина и простора (заједничким, на отвореном и у вртићу), упознавање са идејама које други практичари имају при развијању реалног програма и стратегијама које могу да се примењују итд. (Stojanović i sar., 2019). Накнадна тимска анализа појединих ситуација и изградња заједничког разумевања, које проистиче из дељења искустава, идеја, иницијатива у групи, вртићу или у заједници, омогућава васпитачу растерећено мултиперспективно приближавање комплексности педагошких, психолошких и социолошких процеса. Велики васпитно-образовни потенцијал управо лежи у чињеници да се ситуације учења увек могу посматрати из различитих углова; такође, значајно је ослањање на теоријска знања (нпр. из области развојне психологије, социологије детињства и др.) (Gojko i Stojanović, 2025).

Резултати показују да је просечан број обука у области раног развоја на којима су васпитачи били износио 5.03 (SD=6.06), са распонем од 1 до 30. Резултати анализе варијансе (Графикон 2) показују да постоје значајне разлике према броју завршених обука у области раног



Графикон 2. Број завршених обука у области раног развоја с обзиром на стручну спрему васпитача.

развоја с обзиром на стручну спрему васпитача ($F(4,49)=38.519$, $p=.006$, $\eta_p^2=.249$).

Васпитачи који су завршили средњу стручну спрему похађали су већи број обука од оних који су завршили мастер ($p=.005$), специјализацију ($p=.011$) или високу стручну спрему ($p=.001$). Ова разлика није постојала за оне који су завршили вишу стручну спрему. Вероватно је на овакве одговоре утицала чињеница да су васпитачи са завршеном средњом школом свесни чињенице да су им неопходна потпунија знања, умења и компетенције које су њихове колегинице и колеге стицали на вишим нивоима образовања. Такође, сигурно је да су разумели суштину концепције целоживотног образовања и потребу за континуираним стручним усавршавањем ради унапређивања општих, а нарочито предметно-специфичних способности које су у функцији квалитетног обављања професионалне делатности, ослоњене на савремена научна и уметничка сазнања.

Када је у питању процена корисности појединих облика стручног усавршавања, добијени резултати показују да 92,6% васпитача сматра да су акредитовани програми стручног усавршавања делимично или веома корисни, док 96,3% васпитача сматра да је хоризонтална размена делимично или веома корисна за њихов непосредан васпитно-образовни рад у области раног развоја и његовог подстицања (Табела 1). У скла-

ду са добијеним резултатима можемо закључити да смо *појавили хипотезу 2*: Васпитачи процењују да је стручно усавршавање у области подстицања раног развоја корисно за унапређивање њихових компетенција и професионални развој.

Резултати показују да 38,9% васпитача сматра да су програми стручног усавршавања које су похађали у области раног развоја веома корисни, као и да 59,3% сматра да је хоризонтална размена са практичарима у области подстицања раног развоја веома корисна. Уколико упоредимо процену корисност ових домена на нивоу процене *веома корисна*, видимо да васпитачи сматрају да је хоризонтална размена кориснија од програма стручног усавршавања. Могуће је да је на овакву процену утицала чињеница да је више васпитача у узорку било са мањим бројем година радног стажа (просечан број година радног стажа на нивоу узорка васпитача у овом истраживању износио је 13,31 година ($SD=9.15$, $min=1$, $max=35$), те да је млађим васпитачима била драгоцену подршку искуснијих колегиница и колега у превазилажењу почетне несигурности, као и у успостављању добрих односа, који су предуслов за даље професионално усавршавање кроз прикупљање података „изнутра”, што је сасвим друга перспектива од оне када се током наставе на студијама теоријски о томе дискутује. У сваком случају, потребно је у предшколским установама практиковати да се у

Табела 1. Процена корисности програма стручног усавршавања и хоризонталне размене у области раног развоја и његовог подстицања за непосредни рад васпитача.

Означити у којој мери процењујете да:	уопште није корисна	делимично није корисна	нисам сигуран	делимично је корисна	веома је корисна
су акредитовани програми стручног усавршавања које сте похађали у области раног развоја и његовог подстицања корисни за ваш непосредни рад	0%	1,9%	5,6%	53,7%	38,9%
је хоризонтална размена са практичарима у области раног развоја и његовог подстицања корисна за ваш непосредни рад.	0%	0%	3,7%	37%	59,3%

тимској дискусији свих актера, а нарочито васпитача и стручних сарадника анализирају и преиспитују повезаност теорије и праксе, врше синтезу ранијих и нових знања и умења, да се при том примењује холистички приступ итд. Организоване дискусије васпитача и стручних сарадника пружају користан увид за процену целокупне, а посебно социјалне компетентности васпитача (њихове аутономности, отворености, толерантности итд.).

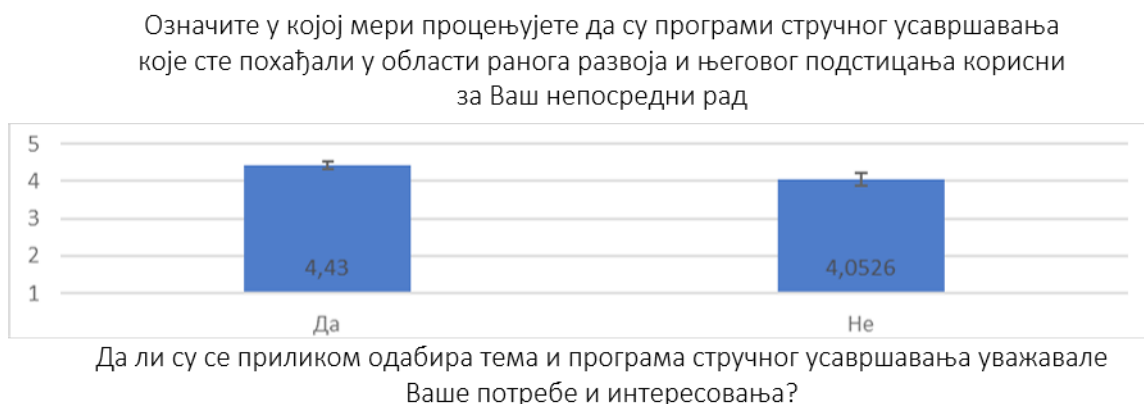
Резултати анализе варијансе (Графикон 3) показују да постоје значајне разлике у процени значаја обука у области раног развоја с обзиром на стручну спрему васпитача ($F(4,49)=2.865$, $p=.033$, $\eta_p^2=.190$). Васпитачи који су завршили мастер и средњу стручну спрему сматрају да су

програми мање корисни за њихов рад од оних који имају вишу ($p=.044$; $p=.012$) или високу стручну спрему ($p=.047$; $p=.024$). Ови резултати су у одређеној мери неконзистентни, могу бити последица индивидуалних разлика међу испитаницима из нашег узорка, те свакако могу бити импулс за наредна истраживања овог домена.

Резултати такође показују да је 64,8% васпитача имало подршку установе за стручно усавршавање у области раног развоја, као и то да је њих 66% изјавило да су се приликом одабира тема и програма стручног усавршавања уважавале њихове потребе и интересовања. Сматрамо да је ово охрабрујући податак, али и констатујемо да и у овим доменима одређеним васпитачима треба додатна подршка.



Графикон 3. Број завршених обука у области раног развоја с обзиром на стручну спрему васпитача.



Графикон 4. Однос уважавања потребе и интересовања васпитача и корисности за непосредни рад.

Резултати анализе варијансе (Графикон 4) показују да су васпитачи који су изјављивали да су се уважавале њихове потребе и интересовања приликом одабира тема и програма стручног усавршавања процењивали да су програми стручног усавршавања кориснији за њихов непосредни рад ($F(1,52)=4.206$, $p=.045$, $\eta_p^2=.075$). Овакви резултати су разумљиви, јер уважавање потреба и интересовања повећава ангажовање, мотивацију и посвећеност васпитача проблематици која се на стручним обукама разматра и о којима се дискутује.

**Елементи професионалне климе који
представљају изазове за васпитаче
у подстицању раног развоја деце и
остваривању њихове добробити**

Када је реч о подстицању раног развоја деце у васпитно-образовној пракси, делује да постоји доста проблема, пошто 70,3% васпитача изјављује да се до сада сусретао са неким тешкоћама или препрекама. Желели смо да испитамо који су то разлози због којих су се сусретали са потешкоћама. Резултати показују (Табела 2) да је најчешћа потешкоћа недостатак подршке у непосредном васпитно-образовном окружењу (12,4%), а одмах након тога недостатак подршке родитеља (11,2%). На основу добијених резултата можемо закључити да смо делимично потврдили хипотезу 3.

Интересантан податак је да је најмање изражена потешкоћа недостатак мотивације (33,7% васпитача извештава да је недостатак мотивације најмање честа потешкоћа). Резултати очигледно указују да су препреке екстерног (васпитно-образовно окружење и родитељи), а не интерног типа (знања, умења или мотивација). На основу ових резултата закључујемо да у будућности треба радити на унапређивању ставова актера у непосредном васпитно-образовном окружењу. Пре свега, важно је неговати партнерство и тимски рад свих релевантних актера јер се тако обезбеђује психолошка сигурност, мотивација за прихватање нових идеја, подстиче се развој социјалних и комуникативних компетенција, развој вештина дијалога и дискусије, умења заједничког истраживања и рефлексije, заједничког грађења и дубљег разумевања праксе, а посебно развој саморефлексивних компетенција васпитача. Квалитетна васпитно-образовна пракса је увек колективно (заједничко), а не индивидуално постигнуће које се темељи на проматрању, разумевању и мењању праксе вртића кроз заједничко истраживање свих учесника. Дакле, мора се имати у виду да је квалитет васпитања и образовања деце раног узраста директно повезан са целокупним квалитетом услова њиховог живљења у свакодневним активностима у васпитно-образовној установи и окружењу. Стога је неопходно стално преиспитивање и усавршавање васпитно-образовне праксе вртића у целисти, као и сваког њеног учесника

Табела 2. Анализа потешкоћа и препрека са којима су се васпитачи најчешће сусрећали приликом примене подстицања раног развоја деце у васпитно-образовној пракси.

	најмање честа	ретка	средње честа	честа	најчешћа
недостатак знања о сегментима раног развоја и њиховој интеракцији	19,1%	15,7%	15,7%	18%	2,2%
несигурност у примени умења за подстицање раног развоја све деце	15,7%	15,7%	18%	20,2%	1,1%
недостатак мотивације	33,7%	14,6%	12,4%	6,7%	3,4%
недостатак подршке у непосредном васпитно-образовном окружењу	14,6%	15,7%	13,5%	14,6%	12,4%
недостатак подршке родитеља	14,6%	11,2%	13,5%	20,2%	11,2%

понаособ. Многе студије су истакле значај развоја партнерства са родитељима као једног од кључних принципа подстицања раног развоја и бриге за добробит деце у раном детињству, али и налазе да истинско партнерство засновано на узајамности и реципроцитету није било очигледно у односима између васпитача и родитеља, пре свега због неразумевања родитеља (Lučić, 2007; Rouse & O'Brien, 2017; Vuorinen, 2020).

Закључак

За квалитетније васпитање и образовање предшколске деце неопходно је формирање компетентних васпитача који су професионални у свом раду, што подразумева аутономно и одговорно деловање у складу са етичком природом праксе васпитача/практичара и комплексном, динамичном и контекстуално условљеном праксом васпитања (*Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*, 2018). Компетентност кадра који је ангажован у предшколским установама треба да се заснива на креативној примени и преиспитивању стручних знања, умења и вредности у променљивом друштвеном и васпитном контексту. Такође, треба оспособљавати васпитаче за улоге и задатке који их очекују у пракси која ће бити у функцији добробити деце и развоја њихових компетенција за целоживотно учење. Притом се мора имати у виду да савремена васпитна пракса тражи „освешћеног професионалца” који ће се усавршавати у складу са потребама професије за коју се определио, да се критички и испитивачки опходи према васпитно-образовном раду, што захтева саморефлексибан приступ сопственим професионалним поступцима. У складу са наведеним, високошколски програми образовања будућих васпитача у Србији треба да буду усмерени на развијање одговарајућих професионалних компетенција које су у складу са савременим приступима, те-

оријским постулатима и програмима предшколског образовања, при чему је важно ставити акценат на одговарајућу интеграцију теорије и праксе. Будуће васпитаче кроз повезивање теорије и праксе треба припремати за когнитивно функционисање које карактеришу флексибилност, креативност, спремност за промене, способност толерисања неизвесности, заједничка промишљања, прихватање плуралитета идеја, иницијативност, иновативност, спремност за преузимање ризика, примена преносивих/мекких вештина (Nedimović i Đorđev, 2024; Sturza Milić i Đorđev, 2022; Veselinov, Kelemen Milojević i Mirković, 2024).

Развоју професионалних компетенција васпитача треба приступати холистички. Њихове целокупне, а пре свега педагошке компетенције (као централна димензија компетентности) чине комплексан мозаик различитих подручја знања, умења и вредносних ставова који су укључени и у практично подручје њиховог деловања. Стога је веома важно да васпитачи своје професионалне компетенције континуирано развијају истраживањем, проверавањем, процењивањем и сталним иновирањем сопствене праксе. Развијање вишедимензионалних компетенција васпитача (педагошких, социјалних, моралних, емоционалних, когнитивних, радно-акционих, преносивих, рефлексивних) јесте предуслов да се и код деце на раном узрасту развијају диспозиције за учење и способности које ће им бити потребне за функционисање у сложеним условима савременог живота (аналитичко и критичко мишљење, конструисање знања, решавање проблема и конфликта, тимски рад, партиципација, способност за одлучивање, евалуацију, рефлексiju, морално понашање, самоиницијатива, истрајност, толеранција, креативно решавање проблема итд.).

У истраживању чије резултате смо приказали у овом раду васпитачи су изразили висок степен самопроцена у погледу своје компетент-

ности. Самопроцене су изнад теоријског просека, што указује на њихову увереност у сопствене способности, знања и умења у области раног развоја. Ово је охрабрујући знак, који показује да су васпитачи активно укључени у свој професионални развој. Према самопроценама, највиша оцена је дата за вредносне ставове, што указује на свест васпитача о значају дечијег развоја и етике у васпитној пракси. Препознато је да је хоризонтална размена између практичара један од најефикаснијих облика стручног усавршавања. Велики проценат васпитача сматра да им је овакав облик усавршавања значајно помогао у њиховом професионалном развоју. Ово је важан индикатор који указује на потребу за већом тимском сарадњом, разменом идеја и оснаживањем васпитача да што више примењују овакав вид размене. Према резултатима, васпитачи су се највише сусретали са тешкоћама као што су недостатак подршке у непосредном васпитно-образовном окружењу (колеге практичари) и од стране родитеља. Ове препреке указују на потребу за побољшањем партнерства између васпитача, родитеља и других актера у образовању. Важно је нагласити да васпитачи сматрају стручне обуке корисним и важним за унапређење својих

компетенција. Иако постоје разлике у оцени корисности обука у зависности од стручне спреме, већина васпитача изразила је позитиван став и према акредитованим програмима стручног усавршавања.

У складу са наведеним закључцима, издвајамо следеће препоруке које могу водити унапређивању васпитно-образовне праксе у предшколству: потребно је радити на обезбеђивању већег броја ресурса и подршке у васпитно-образовним установама, као и јачању сарадње са родитељима како би се смањила екстерна ограничења која утичу на рад васпитача; треба осигурати сталан приступ програмима стручног усавршавања у складу са потребама и интересовањима практичара, као и подстицати тимски рад и размену искустава како би се осигурао континуиран професионални развој васпитача; потребно је да се развија саморефлексија и критичко преиспитивање праксе васпитача како би се унапредила њихова стручност и компетентност. Препоруке укључују ангажовање и сарадњу свих актера васпитно-образовног процеса – васпитача, родитеља, предшколских установа, шире друштвене заједнице, као и носилаца образовних политика.

Литература

- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass.
- Chong, S., & Lu, T. (2019). Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and In Relation to the Early Childhood Communities. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(7).
- European Commission (2015). *Shaping career-long perspectives on teaching: a guide on policies to improve initial teacher education – ET2020 Working Group on Schools Policy*. Publications Office of the European Union;
- *Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* (2019). Prosvetni pregled – Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Gojkov, G., i Stojanović, A. (2025). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*. Srpska akademija obrazovanja.
- Kovačević, Z. (2023). *Didaktika sa metodikom vaspitno-obrazovnog rada*. Fakultet za obrazovanje učitelja i vaspitača.

- Krnjaja, Ž., i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Pregled literature za 7. sastanak OECD Mreže za predškolsko vaspitanje i obrazovanje i vaspitanje*. OECD.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1), 135–150.
- Milošević, B., Zorić, M., Ulić, J., Colić, V., i Matović, M. (2017). *Integrirani pristup u razvoju veština dece predškolskog uzrasta*. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Nedimović, T., i Đorđev, I. (2024). Motivisanost vaspitača za primenu prenosivih veština u prepoznavanju i podsticanju darovitosti na ranom uzrastu. U G. Gojkov, i S. Prtljaga (ur.). *Zbornik radova 29. okrugli sto: Kompleksnost darovitosti u kulturi učenja* (str. 192–202). Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.
- Nedimović, T., Đorđev, I., i Stojanović, A. (2022). Primena holističkog pristupa u praksi iz perspektive vaspitača. *Inovacije u nastavi*, 35(4), 13–27.
- Nedimović, T., i Prtljaga, J. (2018). Models of encouraging creativity of preschool children and the role of preschool teachers in their implementation. U P. M. Rabensteiner, O. Holz, & M. Michielsen (Eds.). *Teacher Education, Sustainability and Development: Challenges, Issues Solutions for Teaching in 21st Century* (pp. 107–118). Lit Verlag.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>
- Pinya-Medina, C., Morcillo-Loro, V., Ferrer-Ribot, M., & Mar Oliver Barcelo, M. (2024). What competencies should early childhood educators possess for the future? An expert judgement approach. *Sec. Teacher Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1422950>
- *Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*. Službeni glasnik RS, br. 88/17 i 27/18.
- *Pravilnik o standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja* (2018). Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 16.
- Rouse, E., & O'Brien, D. (2017). Mutuality and Reciprocity in Parent–teacher Relationships: Understanding the Nature of Partnerships in Early Childhood Education and Care Provision. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(2). <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.2.06>
- Stojanović A., Prtljaga, J., i Gojkov-Rajić, A. (2019). Creativity encouragement strategies at early age. *Sodobna pedagogika / Journal of Contemporary Educational Studies*, 1, 70(136), 206–225.
- Stojanović, A. (2011). Samorefleksivnost vaspitača kao determinanta metodičkih inovacija u predškolskom vaspitanju. *Inovacije u nastavi*, 24(3), 114–121.
- Stojanović, A., Kovačević, Z., & Bogavac, D. (2018). From obsolete to contemporary preschool education (experiences in Serbia). *Early Years: an international research journal*, 38(4), 1–15. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1444584>
- Sturza Milić, N. (2018). Kreativni pristupi učenju. U G. Gojkov, i A. Stojanović (ur.). *Zbornik radova 23. okr. sto: Darovitost i kreativni pristupi učenju* (str. 31–44). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov” – Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu”.

- Sturza Milić, N., i Đorđev, I. (2022). Prenosive veštine u nastavnom programu strukovnih studija za vaspitače. *Istraživanja u pedagogiji*, 12(2), 284–297.
- Veselinov, D. (2021). *Didaktička kultura savremene predškolske ustanove*. Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov”.
- Veselinov, D., Kelemen Milojević, Lj., i Mirković, J. (2024). Contextual learning in the modern Preschool curriculum. *Istraživanja u pedagogiji*, 14(2), 292–304.
- Vranješević, J. i sar. (2019). *Vrtić kao sigurno i podsticajno okruženje za učenje i razvoj dece – priručnik za vaspitače*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije. <https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2017/12/Prirucnik-Programi-podrske.pdf>.
- Vuorinen, T. (2020). ‘It’s in my interest to collaborate...’ – Parents’ views of the process of interacting and building relationships with preschool practitioners in Sweden. *Early Child Development and Care*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1722116>

Summary

Preschool teachers’ competencies are among the most relevant factors influencing the quality of the preschool children’s education. The aim of this research was to investigate preschool teachers’ self-evaluation regarding their work with the preschool children, look at their experience with professional development, and to analyse the challenges and difficulties that teachers encounter in their everyday work with children. Survey was used as a technique of systematic non-experimental observation, and data were collected using a specially designed questionnaire on a sample of 91 preschool teachers working in kindergartens. The results showed that preschool teachers’ evaluation of their own competencies in promoting early development was high. They believe that they possess a high level of knowledge (4.16), skills (3.95), values (4.65) and competencies (3.91). The research results also highlight the preschool teachers’ view that continuous professional development (horizontal exchange, accredited professional development programmes) is an important factor in improving professional competencies. The results indicate that 70.3% of preschool teachers encountered difficulties and obstacles in promoting early development of children in direct educational work. The most common difficulties and obstacles are the lack of support of the immediate educational environment and from parents, which highlights the importance of cooperation and mutual support of all actors in the educational process. The results of this research can contribute to initiating further discourse on the competencies and professional development of preschool teachers in the context of maintaining and improving the identified favourable circumstances, as well as resolving difficulties in the educational process, in line with the complex requirements of the early childhood education.

Keywords: *preschool teachers’ competencies, encouraging early development, professional development*