



Факултет педагошких наука
Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Биљана Стојановић

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ – ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА



Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Едиција
МОНОГРАФИЈЕ

Биљана Стојановић

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ – ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА



Јагодина

2023

Издавач

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу
Милана Мијалковића 14, Јагодина

За издавача

Проф. др Виолета Јовановић

Уредник

Проф. др Предраг Живковић

Рецензенти

Проф. др Слађана Зуковић

Проф. др Душан Ристановић

Проф. др Далиборка Поповић

Дизајн корица

Проф. Слободан Штетић

Технички уредник

Владан Димитријевић

Лектура и коректура

Мср Марија Ђорђевић

Штампа

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Тираж

50

ISBN 978-86-7604-225-8

Наставно-научно веће Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина, одобрило је објављивање ове публикације одлуком број 01-3965/1 од 23. 8. 2023. године.

© Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина

Садржај

УВОД	7
Полазишта пројектног приступа – конструктивизам	11
Пројектни приступ учењу у предшколској установи	19
Бенефити пројектног приступа учењу	29
Проблеми у реализацији пројектног приступа учењу	36
МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА	41
Предмет истраживања	41
Циљ и задаци и хипотезе истраживања	41
Узорак	43
Инструмент	44
Поступак	45
РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА	46
1. Искуства васпитача у примени пројектног приступа учењу	46
2. Тешкоће у реализовању одређених фаза пројекта	47
3. Документовање децјег развоја кроз портфолио	51
4. Сарадња са родитељима током реализације пројектног учења	54
5. Укључивање локалне заједнице у реализацију пројекта	62
6. Добре стране пројектног приступа учењу за децу	63
7. Мишљење васпитача о добрим странама пројектног приступа учењу за васпитаче	70
8. Проблеми и ограничења пројектног приступа учењу	72
9. Ставови васпитача о оспособљености иницијалним образовањем за реализацију пројекта	83
10. Предлози и сугестије васпитача у вези са применом пројектног приступа учењу	84
ЗАКЉУЧАК	87
ЛИТЕРАТУРА	91
БЕЛЕШКА О АУТОРУ	103

Књигу посвећујем Илији и Митри

УВОД

Трендови у образовању се перманентно мењају и развијају, превасходно у складу са резултатима нових истраживања и информацијама о децјем развоју. Један од ових трендова се тиче дизајнирања предшколских курикулума, а углавном је заснован на идеји да деца уче кроз практична, значајна искуства која се усредсређују на њихова интересовања. У складу с тим, у Републици Србији је од 2019. године почела имплементација Нових основа предшколског програма, под називом „Године узлета”. Поменути програм је почео да се примењује сукцесивно од 1. септембра 2019. године, да би од 2023. његова примена постала обавезна за све предшколске установе (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018).

Основе програма представљају темељ за: израду и развијање програма васпитно-образовног рада на нивоу установе (предшколски програм), односно васпитне групе; развијање различитих програма и облика у предшколском васпитању и образовању; израду критеријума за праћење и вредновање квалитета предшколског васпитања и образовања и унапређивање и развој предшколске установе и делатности у целини. Општи циљеви Нових основа предшколског програма су:

- да сва деца предшколског узраста, кроз подршку њиховој добробити, имају једнаке могућности за учење и развој;
- да учешћем у програмима деца имају прилике и могућности да буду срећна, да се осећају задовољно, остварено и прихваћено, да граде односе поверења и уважавања, блискости и пријатељства;
- да деца развијају диспозиције за целоживотно учење као што су отвореност, радозналост, отпорност (резилијентност), рефлексивност, издржљивост, поверење у себе и позитивни лични и социјални идентитет, чиме се постављају темељи развијања образовних компетенција;
- да деца учешћем у програмима имају прилике да упознају, истражују и преиспитују различита подручја људског сазнања и делања, различите продукте културе и начине грађења и изражавања значења;

– да породице имају могућности и прилике да бирају, активно учествују у васпитању и образовању своје деце на јавном плану, да освесте своје потребе и капацитете и развијају родитељске компетенције;

– да васпитачи, сестре-васпитачи, стручни сарадници и сарадници, стручњаци из различитих области и други практичари имају прилику да испоље своју аутономију, креативност и професионалност, као и проактивно заступање интереса деце и породица;

– да децји вртић и друга окружења у локалној заједници (школа, центри културе, спорта и рекреације, отворени простори, друге институције локалне средине) постану простори заједничког учешћа деце и одраслих у учењу и грађењу смисла, кроз дијалог и узајамну подршку;

– да се васпитачи, стручни сарадници и стручњаци других профила, истраживачи, носиоци образовне политике и сви који се баве предшколским васпитањем и образовањем повезују у истраживачку заједницу која кроз истраживања и узајамну подршку гради квалитет предшколског васпитања и образовања (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018).

Концепција Основа програма „Године узлета” се заснива на интегрисаном приступу учењу којим се, кроз односе и делање, подржава добробит детета. У остваривању интегрисаног приступа, према којем су различите ситуације учења у аутентичним предшколским контекстима прожете садржајима из различитих области, важну улогу има пројектно учење.

Вредност пројектног учења огледа се у томе што омогућава деци да истражују и да се ангажују у њима смисленим ситуацијама, у којима на креативан начин праве везе између претходног и новог искуства. Поред тога, током рада на пројекту заједно истражују и уче сви, укључена су деца различитих узраста, па је то још једна предност оваквог начина стицања знања, јер свако даје допринос својим аутентичним искуством (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017). Идеја за тему пројекта би требало да проистиче из свакодневних искустава која деле деца и одрасли, из ситуација које су деци познате и блиске, из игре, из различитих догађаја у вртићу и у локалном окружењу. Сврха пројекта није да децу води ка налажењу што бржег и успешнијег решења, већ да их оспособљава да трагају за аутентичним решењима, што даје смисао децјим истраживачким активностима. Васпитач је у овом процесу подршка деци у самом процесу учења (Евтимов, Петровић, 2021).

Пројектни приступ учењу значи да су интегрисане различите стратегије учења, као што су учење кроз истраживање, учење кроз игру, учење

засновано на имагинацији, учење кроз решавање проблема, искуствено учење, ситуационо учење. Пројекти омогућавају деци да истражују и да се ангажују у њима смисленим ситуацијама, у којима на креативан начин праве везе између претходног и новог искуства. У пројекту заједно истражују и уче једна од других деца различитих узраста и свако даје допринос својим аутентичним искуством. Различити начини учешћа деце у пројекту цене се као вредан допринос заједници учења (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017).

Сваки пројекат треба да почне „провокацијом за учење”, коју би требало да изнесе васпитач, а на основу посматрања и слушања децијих идеја и питања. На тај начин, деца и васпитач развијају тему пројекта кроз истраживање, креативно и стваралачко решавање проблема.

С обзиром на чињеницу да деца уче кроз сарадњу са другом децом и одраслима, активно истражују, имају иницијативу, уживају у процесу истраживања, она јачају веру у сопствене снаге и моћи и веома су мотивисана за рад. Читав процес учења повезан је с мотивацијом, залагањем, саморегулацијом и когнитивним ангажовањем. Само у атмосфери у којој се потребе, жеље и емоције деце уважавају, она се могу осећати угодно и бити без страха и продуктивно учествовати у наставном процесу. Позитивне емоције као што су радозналост, одушевљење и радост помажу процес учења и чине процес учења успешнијим (Стојановић, Ћирковић-Миладиновић, Миловановић, 2021).

Преглед литературе која се бави истраживањем пројектног учења показује да се оно може применити на све нивое образовања (Katz, 2000; Rinaldi, 2006). Употреба овог приступа у предшколском образовању инспирисана је образовањем у раном детињству као пракса у Ређо Емилију, у Италији. Приступ заснован на пројекту креће се у сусрет природи деце која воле да истражују. Овај приступ дефинише образовање као креативан процес истраживања који пружа богато окружење за учење, пуно забаве и узбуђења за децу. У овом приступу задатак васпитача није да даје одговоре већ да олакша процес учења, слушања, истраживања и учења заједно са децом (Rinaldi, 2006).

Релевантна истраживања сугеришу да су предшколски програми засновани на деци иницирани активним учењем, доприносе децијем дугорочном академском и друштвеном развоју (Helm, Кас, 2011). Даље студије показују да ученици који уче кроз рад заснован на пројекту дуже памте садржаје и имају дубље разумевање онога што уче (Beneke, Ostrosky, 2015).

Студија коју су 2009. спровели Рахман, Јасин и Јасин открила је да је пројектно учење прикладно и да се може применити на почетку програма образовања у раном детињству. Одговори васпитача који су се укључили у имплементацију овог приступа показали су да они пружају подршку коришћењу овог приступа. На почетку студије васпитачи су пријавили проблеме и изазове у имплементацији овог приступа. Њихово учешће у заједничком акционом истраживачком пројекту резултирало је развијањем позитивније перцепције према коришћењу приступа заснованог на пројекту и већим поверењем у имплементирани приступ (Rahman, Yasin, Yassin, 2010).

Интересовање за пројектни приступ учењу засновано је на истраживањима (Kandel, Hawkins, 1992; Sharan, Sharan, 1992; Beneke, 1994; Kay, Katherine, 1996; Capezzuto, Denise, 2001; Vasconcelos, 2007; Beneke, Ostrosky, 2007; Kogan, Pin, 2009) и импресивним извештајима о групним пројектима који су спроведени са децом у предшколским установама. У студији спроведеној у Ређо Емилији (Edwards et al., 1993; Marshall, 2017) говори се о пројектном приступу учењу који је коришћен у раном детињству са децом узраста од 4,5 до 5,5 година, у ЕЦЕ центру у Индији. Циљеви су били усмерени ка проучавању процеса учења и подучавања деце кроз пројектни приступ. Утврђено је да овај приступ обезбеђује низ развојно одговарајућих активности које покрећу нови наставни план и програм и дискусију о процесу учења и подучавања. Пошто је нагласак на процесу учења, планирање и осмишљавање активности није предвиђено. Пројекти могу промовисати и одражавати кохезивност наставног плана и програма и интеграцију наставног плана и програма преко предмета и/или развојних домена (Vengopal, 2016).

И друга истраживања показују бенефите пројектног приступа учењу. Истраживање Фариде и Расиде (2018) имало је за циљ да истражи и процени ефекат коришћења пројектног приступа учењу на побољшање социјалног развоја деце и да га упореди са традиционалним приступом. Резултат је показао да учење засновано на пројектном приступу има позитиван утицај на социјалне вештине деце и унапређује сарадњу међу децом. На основу резултата истраживања пројектног приступа учењу донет је закључак да је ово смислен приступ за све образовне нивое јер обезбеђује активан процес за децу која раде заједно и мотивише их у предвиђеној активности. Поред тога, пројектни приступ учењу стимулише не само развој социјалних вештина већ и других аспеката и вештина као што су сарадња, решавање проблема, истраживање и интеракција (Farida, Rasyid, 2018). Истраживања попут оног које су обавили Сумарни, Путри и Андика (2022)

у предшколским установама показују да пројектни приступ учењу не само да развија ране математичке способности деце, већ и гради интеракцију, комуникацију, сарадњу, развија бригу, емпатију према пријатељима. Бенеке и Остроски (2015) истичу да је овакав приступ изузетно погодан за рад са децом која имају развојне проблеме.

У складу са наведеним чињеницама, сматрали смо да је оправдано и неопходно испитати мишљење васпитача о њиховим искуствима током прве четири године реализације Нових основа програма, а посебно примене пројектног приступа учењу.

Монографија се састоји из два дела. Први део посвећен је теоријским разматрањима о значају пројектног приступа учењу за децу предшколског узраста, анализи конструктивистичке теорије која представља полазиште овог модела рада. На крају су приказане добре стране и проблеми који прате примену пројектног рада. Један део теоријског приступа посвећен је прегледу истраживања која су се бавила питањима везаним за пројектни приступ учењу.

Суштину другог, емпиријског дела рукописа чини истраживање у оквиру кога су испитани предшколски васпитачи о искуствима у реализацији пројектног приступа учењу. Задаци истраживања односили су се на испитивање учесталости примене пројектата са децом предшколског узраста, на тешкоће у реализовању одређених фаза пројекта, на документовање децјег развоја кроз портфолио, на сарадњу са родитељима и локалном заједницом током реализације пројектног учења, на добре стране и на проблеме у примени пројектног приступа учењу. Такође, од васпитача се тражило да дају предлоге и сугестије који би могли бити од помоћи у превазилажењу тешкоћа и унапређењу примене пројектног приступа учењу.

Намењена првенствено васпитачима и педагозима у предшколским установама, монографија пружа увид у драгоцену искуства из праксе, али може послужити и као подстицај васпитачима да се активно укључе у креирање стратегија за ефикасније приступе учењу деце на предшколском узрасту, у коме кључну улогу има пројектни модел рада.

ПОЛАЗИШТА ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА – КОНСТРУКТИВИЗАМ

У овом поглављу ћемо представити и детаљније анализирати конструктивистичку теорију, као полазишну основу пројектног приступа учењу.

Конструктивизам је теорија која подржава став да деца стичу знања и искуства у интеракцији са светом који их окружује (Brooks, 2013; Narayan et al., 2013; Woolfolk, 2013). Ова теорија подразумева постојање одређених могућности за различите исходе, што значи да не поставља круте и објективне критеријуме, већ се сматра да дете треба да научи да до својих знања треба да дође сопственом активношћу, уз усмеравање и подршку одраслих (Бабић, 2007). Како би се ове претпоставке реализовале у васпитној пракси, неопходно је почети на најранијем узрасту. Деци на предшколском узрасту, која су веома осетљива и пријемчива, треба пружити могућност за конструктивно и стваралачко деловање у интеракцији са окружењем. Модел учења који се заснивају на конструктивистичкој парадигми подржавају овакве ставове и данас су често заступљени у васпитној пракси.

У оквиру образовних контекста, Пијаже говори о когнитивном конструктивизму. Према Пијажеу, знање се активно конструише током процеса интеракције између организма и околине (субјекта и објекта). У овом процесу, улога субјекта је велика јер знање настаје кроз сопствену активност особе која учи. Процес учења не подразумева усвајање готових знања, већ постоји активни процес њиховог стварања, одржавања и разрађивања. Пијаже посебну пажњу поклања структурама, које су у стању константних промена и теже ка успостављању еквилибријума (равнотеже) кроз процесе асимилације и акомодације. Нове информације из спољашње средине појединац ће покушати да асимилује у постојеће когнитивне структуре; међутим, ако су ове структуре неодговарајуће, оне ће морати да се акомодирају да би могле да приме нове информације. Уколико нова знања стварају когнитивни конфликт и нарушавају постојећу равнотежу, неопходно је да се структуре промене кроз акомодацију и успоставе нову равнотежу (Реџикан, 2010). То значи да појединац не може одмах да разуме одређену информацију коју је добио, већ да ту информацију користи да на основу ње конструише своје знање. Пијажеов главни фокус је на појединцу и начину на који појединац конструише знања.

С друге стране, социјални конструктивизам подразумева сарадњу и социјалну интеракцију. Социјални конструктивизам настао је после Пијажеове теорије о когнитивном конструктивизму и представља њену

надogradњу. Теорију социјалног конструктивизма развили су Виготски, Леонтјев и Лурија. У теорији Виготског истиче се интеракција са особама из окружења, која стимулише развојне процесе и убрзава когнитивни развој. Према Виготском, учење и мишљење су део социјалног контекста. Социјална интеракција је неопходна за правилан психолошки развој, што значи да појединац пре свега мора да разуме лични ниво знања а да кроз интеракцију са средином дође до нових сазнања и пређе на виши ниво. За разлику од когнитивног конструктивизма у коме грађење идеја код појединца представља лични процес, социјални конструктивизам подразумева да се идеје конструишу интеракцијом са околином (Powell, Kalina, 2009). Ипак, сама интеракција није довољна за преношење различитих информација, већ омогућава деци да трансформишу искуства заснована на знању и реорганизују сопствене менталне структуре. Зато знање представља производ конструисања и одређено је социјалном средином, културом и историјом друштва у којем настаје. Под социјалном интеракцијом подразумева се и размена критичког мишљења (Евтимов, Петровић, 2021). Уколико желимо да сумирамо теорију Виготског, она се може сажети у неколико кључних поставки: знање је творевина настала у интеракцији двоје или више људи; у оквиру социјалне интеракције одржава се саморегулација путем интернализације акција и менталних операција које се дешавају; културна трансмисија средстава (језика и симбола) одређује људски развој; језик је најзначајније средство социјалне интеракције и развија се од друштвеног ка унутрашњем говору; зона наредног развоја представља разлику између онога што деца могу самостално да ураде и онога што могу да ураде уз нечију помоћ; интеракција са одраслима и вршњацима у оквиру зоне наредног развоја условљава развој мишљења (Ристановић, 2019).

Када говоримо о периоду раног детињства, програми засновани на конструктивистичким принципима постојали су и пре Пијажеа и Виготског. Још је Марија Монтесори у својом педагошком систему наглашавала значај активности и ангажованости деце и њиховог искуства. У процесу подстицања когнитивног развоја деце кључну улогу имају стимулативно физичко окружење за учење и материјали. Суштина овог приступа је да деца конструишу знање кроз интеракције са материјалима, вршњацима и одраслима из окружења, укључујући васпитача (Carr, Boat, 2019). Окружење, према Монтесори, треба да садржи одговарајуће материјале који ће помоћи васпитачу да код детета развија способности предвиђене за одређени период развоја. Материјали са којима ће се дете прво сусрести у Монтесори систему јесу они на које наилази у свакодневном животу и који су најчешће у практичној употреби. Такво окружење, које је Монтесори

назвала „прилагођеним окружењем”, заједно са материјалима омогућава да дете учи на начин осмишљен тако да подржи његов интелектуални, физички, емоционални и социјални развој. Овакав приступ је у сагласности са идејама конструктивизма. Уместо да о материјалима деци дају директне информације, савремени конструктивисти им омогућавају да учествују, да буду активна у раду са материјалима и прате процес њихове трансформације. Кроз процес истраживања и размену искустава деце подстиче се вршњачко и сарадничко учење које такође има теоријску основу у савременој психологији, а практичну у радовима раних конструктивиста.

У савременом образовању, конструктивистички приступ учењу је постао основа за обликовање образовног процеса. У традиционалном начину рада, просветни радници систематично прелазе садржаје, а након тога оцењују знања. У процесу примене пројектног приступа учењу деца путем социјалних интеракција са другима – вршњацима и одраслима надограђују постојеће богатство знања и искустава како би се створила нова разумевања (Lev, Klark, Starki, 2022). Да би се процес учења учинио делотворнијим, у конструктивистичком приступу можемо издвојити четири основна стуба који карактеришу пројектно учење: а) у основи лежи конструисање знања које започиње водећим истраживачким питањем; б) децја истраживања су заснована на њиховим одлукама и изборима, уз подршку васпитача; в) у овом процесу доминирају колаборативни рад и комуникација; г) пројекти треба да буду аутентични – усмерени на проналажење решења реалних проблема (Ристановић, Стојановић, Живковић, 2018; Ћирић, Јовановић, 2018).

Лев, Кларк и Старки (2022) наводе да васпитачи често имају погрешну слику о пројектном учењу јер им се оно чини исувише нерегулисано и оријентисано ка деци да би се уопште могло примењивати у раду са децом млађег узраста. Многи васпитачи претпостављају да је пројектни приступ учењу хаотични метеж и да онда и учење обавезно мора бити површно. Они наводе да ове претпоставке дају оне особе које не познају сложену и суштинску теорију која ствара услове за учење у конкретној целини: конструктивизам. Конструктивизам просветним радницима нуди систем вредности за руковођење и усмеравање процеса доношења одлука и избора. „Циљ образовања укореењеног у конструктивистичкој теорији учења јесте пружити прилику деци да на крајњој граници свог актуелног функционисања конструишу разумевање. Ове прилике осмишљавају, пружају и њима управљају просветни радници који разумеју како људи стварају нове концепте, укључујући не само индивидуалну, већ и колаборативну природу формирања концепта” (Brooks, 2013: 271). Због тога је значајно да васпитачи разумеју теорије и истраживања о процесу конструисања знања

пре него што почну да примењују одређене стратегије учења. У реализацији пројектног учења улога васпитача јесте да подстичу децу на учење, постепено делегирају одговорност за учење, осмишљавају и организују такве активности које су примерене свој деци, уместо да децу остављају самостално да уче и развијају разумевање без вођења (Pearson, Gallagher, 1983).

Из тих разлога, конструктивистичка теорија учења подразумева да деца треба да креирају своје сопствено знање кроз самостално размишљање, решавање проблема, доношење одлука кроз интеракцију са другима. У том процесу васпитачи треба да остану отворени и флексибилни за нове могућности током учења. С обзиром на чињеницу да се пројекат развија и открива док деца постављају питања која воде ка откривању новог знања, које можда није очекивано или укључено у оригинални план пројекта, пројектни приступ учењу не допушта предодређивање целокупног садржаја. Васпитачи, сходно томе, морају да уграђују у пројекат како претходно испланиране, тако и спонтано настале садржаје.

Како би васпитачи имали јасну основу за развој окружења у коме треба развијати пројектни приступ учењу, неопходно је да познају пет принципа конструктивистичке теорије.

Принцип 1. Инкорпорирање учења у сложена, реалистична и релевантна окружења. Пројектни приступ учењу подразумева да је неопходно створити окружење у коме деца могу да истражују, да креативно размишљају, критички вреднују и решавају проблеме. Зато је потребно стварање окружења за учење у којем деца могу да се ангажују релевантним садржајима и остваре повезаност са широм заједницом, што је од суштинског значаја за планирање и имплементацију висококвалитетног пројектног приступа учењу. Поред тога, физичко окружење треба да буде организовано на следећи начин: простори треба да буду уређени тако да подстичу заједнички рад и заједничку одговорност; седење треба организовати флексибилно; деци треба омогућити приступ материјалима и јасно им показати како да њима рукују; физичко окружење треба да подстиче самосталност, одражава искуство, способности и претходна знања која деца имају уколико желимо да деца стекну делотворни осећај власништва над процесом учења; васпитач пажљиво размишља о томе шта се налази на паноима и третира „окружење као трећег васпитача” (Edwards, Gandini, Forman, 1998).

Принцип 2. Омогућавање социјалне дискусије и заједничке одговорности као дела учења. Примена пројектног приступа учењу подразумева да васпитачи истовремено креирају и одржавају окружење у учионици засновано на уважавању, развоју снажних међусобних односа и давању средстава и стратегија деци на основу којих она постају самостална. Комуникационе

вештине, као што су слушање саговорника, размена мишљења, култура дијалога, компромис, имају централно место у креирању окружења које се базира на учењу кроз сарадњу, на међусобним односима и на међузависности (Hammond, 2014). У ситуацијама када васпитачи добро познају децу са којом раде, подржавају их у развијању односа са вршњацима, они стварају услове за социјално и емоционално учење, које подразумева развој самосвести и емпатије. Поред тога, васпитачи треба да планирају искуства која ће омогућити развој самосталности и сарадничких вештина код деце. Када деца имају активну улогу у свом учењу – када су у могућности да доприносе идејама, размишљају о свом учењу и направе одређене исправке на основу повратних утисака, то доводи до тога да деца развијају већу независност.

Принцип 3. Подржавање вишеструке перспективе и улогу пре вишеструког репрезентовања садржаја. Учење би требало да буде осмишљено тако да се садржаји деци представе из различитих перспектива. Употреба вишеструког представљања садржаја треба децу да упути на то да и она своје разумевање могу представљати на различите начине. Овај принцип такође подразумева да се деца подрже док размењују своје перспективе и дају значење свему што уче (Driscoll, 2005). Док се у традиционалном приступу учењу типично нуди један приступ испуњењу задатка, у пројектном приступу важно је да подстичемо децу да размишљају како најбоље да обраде и изразе нове информације и онда им омогућимо да искористе сопствене снаге при употпуњавању представљања онога шта су научила. У ситуацији када се деца подстичу да изразе оно шта су научила на различите начине, она уче и које су стратегије и средства најкомфорнији и најкориснији за њихов стил учења. „Стварање и размена вишеструких представа учења на вишеструким тачкама процеса омогућава деци да истовремено демонстрирају и продубе своје учење” (Krechevsky et al., 2013: 58). Процес учења који се одвија док деца посматрају вршњаке како на различите начине обављају своје пројектне задатке представља веома моћно средство, а посебно када се дође до неког открића. Поред тога, када се деци пружи прилика да одаберу како ће се учење представити и поделити са вршњацима, разумеју да учење и његово представљање за сваког може изгледати другачије (Lev, Klark, Starki, 2022).

Принцип 4. Подстицање осећаја поседовања наученог. У процесу учења, децу је важно оспособити да проналазе начине који су њима оптимални за учење. Неопходно их је усмеравати да доносе одлуке и подстицати да праве утемељене изборе. Када се стварају прилике да деца учествују у процесу учења, када имају осећај да су њихове идеје уважене и дају допринос, млађој деци се пружа подршка у стицању осећаја власништва над процесом учења.

Принцип 5. Нејовање самосвести и схватања да се знање конструише. Деца развијају вештине како би разумела сопствено размишљање и учење када им се пружи прилика да се упусте у активности попут прављења и реализовања планова, пратећи своја размишљања и вреднујући свој рад (Woolfolk, 2013). Уколико се деци пружа прилика да размишљају о својим мислима, осећањима, поступцима и о улози коју њихове мисли и емоције играју у процесу учења, тада се негује самосвест и схватање да се знање конструише. Развијање вештина потребних за учење одвија се кроз рад на пројектима.

Ови принципи су веома значајни као смернице за васпитаче, јер им могу помоћи да успешније планирају и креирају окружење за учење уз помоћ пројеката.

Поред поменутих принципа конструктивизма, Мекомбс и Вислер (McCombs, Whisler, 1997) помињу термин „учионица оријентисана ка ученику”. С обзиром на то да се у пројектном приступу учењу управо полази од детета и да су деца и њихова интересовања полазиште програма, сматрамо да је неопходно размотрити модел образовања оријентисан ка детету, који се према овим ауторима заснива на пет премиса.

1. Деца су различита и јединствена;
2. Јединствене различитости деце подразумевају њихово емотивно стање ума, брзину учења, стилове учења, развојне фазе, способности, таленте, осећање ефикасности, као и остале академске и неакадемске одлике и потребе;
3. Учење је конструктиван процес који се најбоље одвија када је оно што се учи релевантно и смислено за децу и када су она активно ангажована;
4. Учење се најбоље одвија у позитивном окружењу, где су позитивни међуљудски односи и интеракције, где је удобно и уредно и где је дете цењено, уважавано, прихваћено и признато;
5. Учење је у основи природан процес; деца су природно радознала и заинтересована да уче и овладају својим светом (McCombs, Whisler, 1997).

Поменути принципи су у потпуности у складу са концепцијском оријентацијом Нових основа предшколског програма и принципима пројектног приступа учењу. С обзиром на чињеницу да су дете и његова добробит полазиште Програма, у наставку ћемо ближе објаснити појам „учионица оријентисана ка ученику”¹.

¹ Иако се у тексту помиње појам „учионица оријентисана ка ученику”, истичемо да су одреднице овог појма применљиве на децу предшколског узраста, у складу су са концепцијом Нових основа предшколског програма и принципима пројектног приступа учењу.

Кључне одреднице учioniце оријентисане ка ученику, на основу радова из више извора (Diamond et al., 2015; Helm, Katz, 2016; McCombs, Whisler, 1997), обухватају: циљ учења, окружење, васпитача, дете, план и програм, наставни материјал и слично.

Према овом моделу, *циљ учења* је конструисање знања и могућност примене знања на нове ситуације; такође, циљ учења јесте развијање децих потенцијала за когнитивни, социјални и емоционални развој.

Када је *окружење* у питању, сматра се да оно треба да пружи прилику да деца имају осећај власништва над простором, да преузимају одговорност и праве одговарајуће изборе у вези са својим окружењем. То подразумева да деца учествују у креирању простора, да дидактички материјали буду доступни и примерени свој деци и да она имају прилику да сама осмишљавају паное, материјале и сл.

Улога васпитача огледа се у помагању деци да у процесу учења остварују дијалог, да усклађује циљеве програма са интересовањима деце, да подстиче трагање и истраживање и ствара услове за креирање атмосфере поверења међу децом.

Деце активно учествује у процесу учења путем истраживања, поставља питања, доприноси својим идејама, поставља циљеве и сарађује са вршњацима у том процесу.

План и програм је осмишљен на основу интересовања деце и/или њихових питања и заснива се на тренутном нивоу децјег разумевања теме.

Дидактички материјал је разнолик и различит и зависи од теме пројекта и интересовања деце.

Процес решавање проблема је такође јединствен и укључује вежбе и стратегије за решавање одређених проблема, доношење одлука о којима деца расправљају, постојање споразума које су донели васпитачи и деца и развијање вештина и знања о вишеструким начинима прилажења проблему и решавања проблема (Lev, Klark, Starki, 2022).

Читав васпитно-образовни процес који је структуриран на овакав начин полази од детета, његових интересовања, уважава његове могућности, омогућава деци да се развијају на природан и спонтан начин и у складу са децјом природом која подразумева радозналост, активност и потребу за истраживањем.

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП УЧЕЊУ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

Основни циљеви рада на пројекту у предшколском узрасту су стицање одређених знања и представа, развијање способности за усвајање одређених вештина и подстицање успешнијег социоемоционалог развоја детета. Основне одреднице у пројектном учењу су: интересовања, а тиме и мотивација детета; самостална организованост и лична одговорност; етапно, циљано планирање; социјално учење; интердисциплинарност (Mlinarević, 2009). Реализовање поменутих циљева у оквиру пројектног приступа учењу остварује се на посебан начин, кроз интергисан приступ, што значи да се циљеви учења сматрају међусобно повезаним деловима целине, а не изолованим вештинама и знањима. У том контексту, интегрисан приступ учењу се развија кроз теме/пројекте (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022).

У интегрисаном приступу деца су у прилици да активно учествују у процесу учења и затим то знање примењују. Интеграција садржаја омогућава деци да остварују повезаност између новог и постојећег знања. Изучавање једне теме пружа прилике да се свака дисциплина изучава дубински и интегрално (Erickson, 2002).

Да би се развијао интегрисан приступ учењу у складу са Основама програма „Године узлета” неопходно је да се разуме како деца уче и шта је интегрисан приступ учењу. Полазећи од тога, у Основама програма се учење схвата као социјални процес, обликован учешћем детета као целовитог бића и квалитетом интеракција које оно гради у непосредном окружењу у којем одраста (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022). У даљем тексту приказаћемо како поменуте ауторке дефинишу и објашњавају карактеристике интегрисаног приступа учењу.

Деца уче интeгpисано. Деца на предшколском узрасту не уче вербалним преношењем и усвајањем готових знања, издвојена као појединци из непосредног окружења. Она уче кроз игру и истраживање, ослањајући се на своја искуства, доживљаје и своја чула. Такође, деца уче кроз интеракцију са вршњацима и одраслима. Једном речју, деца у учењу не одвајају оно што уче од свог односа према томе шта уче, као ни од начина на који учествују у процесу учења, од оног што доживљавају у конкретној ситуацији и од искуства које имају, од могућности да разумеју сврху свог учења и да имају осећај властитог доприноса учењу. „За дете је учење целовит процес у којем се преплићу искуство, доживљаји, акције, подстицаји из окружења, учешће у игри и истраживању, а не учење појединачних

садржаја и реализација издвојених активности према врсти (говорних, истраживачких, логичко-математичких...)” (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022: 8).

Деца уче свим чулима и целим телом. Деца уче ангажујући своја чула, своје тело, кроз покрете, осећаје, кроз све оно што доживљавају и замишљају. Деца уче целовито тако што истовремено обједињују чулна искуства, осећања, вољу, мишљење и оно што раде у конкретној ситуацији.

Деца уче кроз бојања и разноврсна искуства у којима учествују и кроз непосредни доживљај. За децу су кључна непосредна искуства која стичу сопственим ангажовањем у различитим активностима, као што су експериментисање, истраживање, дружење и комуникација са вршњацима и одраслима у непосредном окружењу. То су извори знања и искустава на основу којих деца уче и повезују претходна знања са новим знањима.

Деца уче кроз заједничко учеиће. Као социјална бића, деца се играју, живе и уче уз друге и са другима, посматрајући шта други раде и имитирајући их. У интеракцији са вршњацима и одраслима, деца увиђају своје место у групи, друштву и себе изграђују као активног и прихваћеног члана заједнице који има одређену улогу у њој и који даје свој допринос.

Деца уче кроз различитиће начине изражавања. Деца уче и стичу знања на различите начине, као што и различито разумеју и тумаче своја знања, доживљаје и искуство. Начини изражавања деце су зато један од кључних начина учења и комуникације, размене идеја и исказивања својих могућности и индивидуалних специфичности, креативности и слично.

Деца уче кроз допринос заједници којој припадају. Уколико су у прилици да активно учествују у животу своје групе и заједнице, да сарађују са вршњацима и одраслима, да дају предлоге и идеје за решавање одређених ситуација, деца ће се осећати вредно и успешно. Осећај да су прихваћени од стране других јача њихово самопоуздање, веру у себе и своје потенцијале, те их додатно мотивише да буду проактивна и да истражују.

Деца уче кроз игру и истраживање. Деци је својствена радозналост и истраживање стварности. Ове потребе деца најчешће остварују кроз игру, која чини главну активност предшколског детета. Кроз игру она уче да буду посвећена ономе чиме се баве и да истрађавају у променљивим ситуацијама, да испробавају идеје и развијају разноврсне интеракције кроз које ће реконструисати своје предлоге и приступати им на другачији начин (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022). У складу с тим, поједини аутори наводе да се развојно прикладан начин подршке учењу деце одвија кроз иницијативу деце да истражују.

У пројектном приступу учењу, „истраживање” почиње када деца постављају питања на одређену тему или у вези са покретачким питањем, које представља полазиште за испитивање током сваког пројекта. То значи да се деца подстичу да дефинишу сопствена питања, траже одговоре и истражују сложене проблеме. Циљ је одржавати процес трагања током читавог пројекта, подстичући на тај начин децу да залазе што дубље у садржај, да сама себи конструишу значења и да буду оспособљена да примене нова учења на шире контексте.

Као што се види из претходних навода, предшколски програм нема улогу само да помогне деци да овладају основним вештинама и знањима, при чему се код детета ствара осећај зависности од одрасле особе, већ је то активан и интерактивни програм који заправо види децу као активне конструкторе знања, што је главни циљ предшколског курикулума (Vengopal, 2016).

„У програмима раног детињства, пројектни приступ учењу омогућава деци да преузму сопствену иницијативу, развијају концепте и разумевање на основу сопствених интересовања и науче како да добију одговоре на своја питања” (Helm, Katz, 2011: 3). Рад на пројекту обезбеђује могућности у којима се деčја радозналост може смислено изразити и пружити им прилику да се упусте у самотивисана искуства учења. Васпитачи не могу увек предвидети у ком правцу ће пројекат кренути или који ће делови одређене теме изазвати интересовање деце. Добро развијен пројекат је путовање учења које заокупља деčје мисли и постаје авантура у коју деца и васпитачи иду заједно. Пројектни рад пружа деци прилику да се интелектуално укључе у много већој мери у односу на учење које припрема васпитач. Дететова креативност, урањање и компаративна контрола над сопственим учењем и учешће у ономе што је постигнуто јесте оно што рад на пројекту издваја од јединица или тема. Пројектни рад обично пружа више времена које је посвећено развоју разумевања одређене теме, као и стицању практичних искустава, која деца могу добити уз помоћ „стручњака” за ту тему. Такође, поједина истраживања наводе да деца која су учила уз помоћ пројеката показују побољшане ставове према учењу, као и виши степен ангажовања (Rahman, Yasin, Yassin, 2010).

У складу с тим, ауторке Основа програма „Године узлета” наводе да се тема пројекта одређује као продубљено истраживање проблематике смислене и инспиративне деци за истраживање. Да би се теме/пројекти развијали са децом као истраживање потребно је познавати шта карактерише учење кроз истраживање. Трајање теме/пројекта зависиће од тога колико

је васпитач спреман да истражује и од начина на који подстиче децу на истраживање. Такође, суштина истраживања није само у томе да васпитач одговори на постављена питања деце, већ да се деци омогући да осете задовољство у заједничком истраживању и да буду истраживачи (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022).

Како бисмо боље разумели ефекте пројектног приступа учењу, свакако је потребно описати фазе у реализацији пројекта. За одабир теме пројекта могу се узети у обзир различити критеријуми. Прво, тема треба да буде блиско повезана са свакодневним искуством деце. Најмање неколико њих би требало да буде упознато са темом да би могла да покрену питања о томе. Друго, осим основних вештина, тема би требало да обезбеди интегрисани приступ, односно повезивање и прожимање знања кроз игру и истраживање, кроз сопствено искуство, доживљаје и кроз интеракцију са другима. Треће, тема треба да буде довољно богата да се може истраживати најмање недељу дана. Четврто, тема треба да буде таква да је погоднија за испитивање у предшколској установи него код куће (Katz, 2000). Дневни распоред је флексибилан и лабаво структуриран. Иницијатива деце се подстиче уз помоћ различитих материјала, опреме и времена за обављање изабраних активности. Трајање теме може зависити од интересовања деце и плана и програма.

Пројекти обично пролазе кроз три фазе (Katz, Chard, 2000). У фази 1 тема је уведена а деца истражују искуства и актуелна знања о теми – постављају питања вербално или показују радозналост за тему кроз своје поступке; у фази 2 деца активно истражују тему; у фази 3 деца сумирају шта су научила. Током пројекта деца откривају шта знају о теми кроз дискусију, кроз дводимензионалне и тродимензионалне репрезентације и кроз драмску игру. Павловић Бренеселовић и Крњаја (2017) наводе исте фазе у планирању и реализацији пројекта.

У првој фази – *отиварању*, васпитач подстиче децу да причају о својим доживљајима и искуствима и да постављају питања везана за пројекат. Подстиче их и да дају идеје, играју се идејама, да повезују своје доживљаје и тако се фокусирају на проблем који ће истраживати у пројекту. Улога васпитача у овој фази пројекта подразумева слушање и уважавање децијих идеја, као и помагање деци да артикулишу проблем. Такође, васпитач у овој фази „уноси провокације за истраживање”, подстиче децу да размисљају и дају предлоге о томе како могу да започну пројекат. Како би се и родитељи укључили у сам пројекат, предвиђено је да „пројекат иде кући”. На тај начин остварују се три важна циља: деца се подстичу да и код куће

са члановима породице разговарају о томе шта истражују у вртићу, идеје о пројекту се проширују и унапређују захваљујући учешћу родитеља и интегришу се знања и искуства деце и одраслих, породице и предшколске установе (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017).

Друга фаза – *развијање* пројекта подразумева фокусирање деце и васпитача на један проблем и почетак истраживања. У овој фази деца су у прилици да дискутују о теми пројекта, да траже помоћ од стручњака за тему, истражују проблем у заједници на различитим местима, рукују различитим предметима, откривају, предвиђају, експериментишу, истражују различите материјале, замишљају, на различите начине обликују материјале, прегледају литературу, гледају филмове и слично. Деца се подстичу да учествују у истраживању и експериментисању у складу са својим интересовањима и могућностима, да сарађују међусобно и размењују идеје. Улога васпитача у овој фази пројекта јесте да пажљиво бира ситуације које омогућавају деци активно учешће и истраживање у којима могу да примењују нова сазнања и искуства. Васпитач треба да обезбеди материјале и опрему за истраживање, да планира ресурсе у локалној заједници, да усмерава децу на различите изворе истраживања, да упути децу у начине представљања процеса и резултата истраживања и да прати развој пројекта.

Трећа фаза пројекта – *затварање* подразумева приказ истраживања и резултата до којих су дошла деца заједно са васпитачем. С обзиром на то да ова фаза представља рефлексију процеса истраживања, деца продукте свог рада могу приказати на различите начине: драмска игра, прича, приказ вештина које су деца стекла током пројекта или акција коју су спровели у својој заједници. Васпитач у овој фази пројекта треба да анализира процес истраживања и сагледа могућности за осмишљавање новог пројекта, треба да помогне деци у одабиру начина презентовања резултата и да организује приказ резултата уз присуство одраслих (родитеља, грађана), а да деца осећају задовољство и понос због завршеног посла.

Као кључни чиниоци у реализацији пројектног приступа учењу, укључени су породица и заједница. Заједница и породица обликују услове и начине одрастања детета. На тај начин дете развија нова знања, осећање припадништва и заједничког социјалног учешћа, као властите вредности и идентитета (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања*, 2018).

Сарадња са породицом је важан аспект у раду предшколске установе. Родитељи су један од кључних чинилаца васпитно-образовног процеса

и када је сарадња са породицом квалитетна, бенефити су бројни, како за децу, тако и за родитеље и васпитаче. Од почетка примене Нових основа предшколског програма и реализације пројеката, родитељи добијају активну улогу у раду вртића. Они би требало да буду укључени у активности/пројекте са циљем бољег упознавања са Програмом, повезивања са децом, бољег увида и праћења развоја деце, упознавања са радом васпитача и саме установе. Из ових разлога, сарадња са родитељима би требало да се темељи на следећим принципима: отвореност, поверење, двосмерност, узајамно разумевање. Улога васпитача у успостављању сарадње са родитељима је комплексна и подразумева: отворену и сталну комуникацију којом се обезбеђује размена информација о детету; развијање програма чији су родитељи неизоставни део, јер се омогућава учешће породице и уважавање њиховог мишљења, предлога и сугестија; уочавање проблема и тешкоћа у учешћу родитеља у реализацији пројеката и проналажење начина за ублажавање и превазилажење препрека у сарадњи.

Заједница је окружење у коме дете живи, одраста и развија се. Заједница обухвата физичку и социјалну средину (различите установе, институције, организације, различите социјалне групе, као и друштвени и културни миље). Поред тога, култура одређује вредности заједнице, које се одражавају на васпитање деце. У заједници дете стиче драгоцену животну искуства кроз комуникацију, породичне и друштвене вредности, обичаје, традицију. Заједница такође представља вредан ресурс за усвајање знања, могућност учешћа у животу заједнице, као и укључивање заједнице у рад предшколске установе. У Основама предшколског програма дефинисана је повезаност предшколског програма са заједницом која подразумева следеће: „Програм користи различите ресурсе и просторе у заједници за реализацију активности (нпр. отворене просторе, институције образовања, културе и спорта итд.). Програм учествује у различитим дешавањима у локалној заједници (прославе, фестивали, акције). Програм организује манифестације у које укључује локалну заједницу (нпр. представе, изложбе, перформанси, промоције и сл.). Локалне привредне организације (фабрике, занатске радње, банке итд.) представљају места реализације програмских активности или учествују у активностима у вртићу. Локалне привредне и пословне организације учествују у финансирању појединих активности и акција, опремању и набавци потрошних материјала. Информације о програму су доступне у локалној заједници (нпр. у библиотеци, пошти, дому здравља, месној заједници). Програм се повезује са другим образовним програмима и организацијама везаним за образовање деце и рад са породицом” (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017: 56).

Следећи важан сегмент представља праћење кроз документовање и обухвата праћење учења и развоја деце и праћење развијања програма. Сврха праћења детета јесте потпуније разумевање његовог развоја и учења и на основу тога пружање сталне подршке добробити детета. С друге стране, праћење развијања програма представља континуирано праћење квалитета програма предшколског васпитања и образовања (*Правилник о основама програма предшколског васпитања и образовања, 2018*).

Педагошка документација обухвата трагове о томе шта се догађало у току реализације пројекта. Документација садржи фотографије, белешке, видео-записе, који приказују искуства деце и одраслих у развијању програма. Вредност документовања продуката рада садржана је у могућности да се накнадно прегледају и анализирају резултати, и на основу њих планирају наредни пројекти или делови пројекта.

Функције документовања у Основама програма су објашњене на следећи начин.

- *Документовање представља алат за планирање.* На основу анализе документованог, могу се открити садржаји, начини рада и интересовања деце за истраживање. На тај начин се могу повезати претходна и наредна искуства деце и васпитача, што представља путоказ за даљи рад.

- *Алат за разумевање и праћење.* Педагошка документација омогућава праћење усклађености поступака васпитача са начином на који деца уче. На пример, васпитач кроз забележене трагове може видети шта је деци значајно и на шта се најчешће усмеравају у игри, шта је то што их подстиче на истраживање и трагање, на који начин сарађују међу собом и слично. На основу ових информација васпитач ће ефикасније одредити своје поступање у припреми физичке средине, потребних материјала за рад, стварању атмосфере за заједничке активности са родитељима и локалном заједницом.

- *Кроз педагошку документацију програм јасно је видљив.* Документовање омогућава да програм постане видљив васпитачу, деци, њиховим родитељима и другим учесницима. У том смислу, постаје видљив процес истраживања: шта деца истражују, шта и како васпитач планира, заједничке активности деце и одраслих, како деца сарађују и до каквих решења долазе. Све то омогућава и другима актерима да буду мотивисани и да се укључе и допринесу развијању реалног програма.

- *Учеће деце.* Укључивање деце у документовање доприноси развоју њиховог самопоуздања, осећања да се њихов рад прихвата као вредан, те су додатно мотивисана и подстакнута да даље истражују.

- *Укључивање родитеља.* С обзиром на то да је родитељима веома значајно да знају шта њихова деца и на који начин раде у вртићу, педагошка документација им омогућава свакодневни и континуирани увид у рад деце и васпитача. На тај начин родитељи су упознати са улогом васпитача, са самим програмом који се развија, са циљевима програма, са начинима конструисања децег знања, са односима њихове деце са другом децом и вршњацима. Боље разумевање процеса васпитно-образовног рада омогућава родитељима да се укључе у реализацију програма и дају свој допринос.

- *Системска подршка, подршка стручне и друштвене јавности.* Педагошка документација служи као средство да се промовише реални програм у стручној и друштвеној јавности и да се гради јавна подршка за квалитетно предшколско васпитање и образовање. Педагошка документација служи и дељењу одговорности, односно служи да активира заједничку одговорност за стварање услова за развијање реалног програма, помаже учесницима изван вртића (саветницима, просветним саветницима, доносиоцима образовне политике на локалном и националном нивоу...) да боље разумеју програм предшколског васпитања и образовања и да на основу бољег разумевања доносе мере и обезбеђују услове за грађење квалитета предшколског васпитања и образовања.

- *Дейривајизација праксе и култура заједнице учења.* Учинити видљивим процесе и резултате реализовања програма значи омогућити бољу сарадњу са колегама у размени искустава и увида, а све у циљу побољшања и унапређења програма.

- *Критичко преиспитивање.* Педагошка документација обезбеђује могућност критичког преиспитивања усклађености реалног програма са концепцијом Основа програма.

- *Када васпитач документије, он постаје истраживач.* Васпитач истражује децја интересовања, њихове идеје и на основу тога им нуди различите изворе и материјале, како би их подстакао на трагање и истраживање. На тај начин васпитач се ставља у улогу истраживача и доприноси развијању реалног програма. Педагошка документација у овом процесу има велики значај.

- *Професионално јачање и афирмација делатности и струке.* Педагошка документација омогућава размену искустава и тумачења са другима и проверу сопствене праксе. Све то доприноси професионалној и личној сигурности васпитача, стручног ауторитета и афирмисању професионалне одговорности.

Раније је поменуто да се документовање одвија у две области: праћење развијања програма и праћење учења и развоја деце. Развијање реалног програма кроз теме/пројекте документује се кроз тематски/пројектни портфолио. Тематски/пројектни портфолио чине: план теме/пројекта; документовање процеса развијања теме/пројекта паноима, панелима и инсталацијама у простору; прича о теми/пројекту. Функција тематског портфолија садржана је у следећим елементима: *усклађивање* – васпитач критички преиспитује усклађеност реалног програма са концепцијом Основа програма и принципима датим у Основама; *промовисање пројекта* – функција промовисања програма омогућава професионалној и друштвеној заједници да буде упозната са програмом, да прати и процењује програм вртића и да се укључује у планирање и реализацију програма; *рефлексивни процес и пракси* – васпитач кроз преиспитивање програма и заједно са својим колегама развија рефлексивни приступ пракси; *конструктивност пројекта* треба обезбедити кроз повезивање искустава деце и сазнања; *развијање пројекта* се остварује кроз сталну анализу поступака, организације физичке и социјалне средине, начина учешћа и ангажованости деце.

Документовање праћења развијања програма врши се путем: почетних паноа, процесних паноа, панела и инсталација у простору. На тај начин, сам процес развијања теме, као и резултати тог процеса су видљиви родитељима, деци и колегама.

Документовање учења и развоја деце кроз дечји портфолио. Дечји портфолио представља збирке различите документације о детету. Дечји портфолио омогућава прикупљање продуката дечјег рада и искуства, које треба да омогући боље разумевање и увид у дечји развој. Сваки портфолио представља својеврсну личну карту сваког детета. Његове функције проистичу из функција педагошке документације у Основама програма: *видљивост искустава и учешћа деце* – увид у дететове идеје, у то како деца доживљавају себе и своје учешће у групи; *сарадња са родитељима* – дечји портфолио представља спону и начин комуникације са родитељима, који имају јаснију слику о напредовању и развоју свог детета, као и сагледавање могућности да се укључе у реализацију пројекта; *рефлексивна пракса васпитача* – васпитач анализира и прати начине на које подржава учење деце; *одговорност деце* – дете се осећа битно, самопоуздано и мотивисано за даље истраживање, јер се продукти његовог рада прикупљају и чувају; *праћење социјалног учења* – деца се могу подсећати на претходне делове процеса и правити увиде у своје продукте рада (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022). Кључно је деца учествују

у изради свог портфолија, да заједно са васпитачима бирају шта ће се од њихових радова и продуката наћи у њему, што све заједно повећава код детета осећај важности његовог посла и мотивише га за даљи рад и истраживање.

БЕНЕФИТИ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ

Значај пројектног учења провераван је бројним истраживањима. Истраживачи су се фокусирали на различите исходе као што су постигнуће, разумевање садржаја, брзина решавања, памћење, мотивација, унутрашња мотивација, мотивација за даље учење, социјални и когнитивни развој, морално расуђивање, преузимање улога, међусобна комуникација, социјална подршка, смањење стереотипа и предрасуда, толеранција, психолошко здравље, самопоуздање, социјална компетенција, усвајање вредности, квалитета окружења у којем се учи и многе друге чиниоце (Munjiza i sar., 2007). Можда не постоји другачија стратегија учења која истовремено постиже толико различитих исхода, наводе Џонсон и сарадници (2000). Доказано је да рад на пројекту доприноси ефикаснијем усвајању знања и вештина у различитим подручјима (Cota-Bekavac et al., 2002). Пројектни приступ учењу подстиче мање мотивисану децу (Lloyd 1998), подстиче развој критичког, креативног и логичког мишљења (Meredith et al., 1998) и боље односе међу децом не само за време рада на пројекту, него и у другим ситуацијама (Johnson, Johnson, 1998). Повећава, такође, мотивацију и истрајност у учењу, унапређује различите социјалне вештине и јача самопоуздање и самопоштовање ученика (Cota-Bekavac, 2002). Рад на пројекту је посебно прикладан за укључивање деце с тешкоћама у развоју (Gillies, Ashman, 2000).

Истраживања (Katz, Chard, 2000) су показала да је спровођење пројектног приступа учењу корисно у подучавању мале деце са којима се ради по индивидуализованим образовним програмима (Donegan et al., 2005; Edmiaston, 1998; Harris, Gleim, 2008; Scranton, Doubet, 2003). На пример, примећене су промене у способностима деце које су се показале у мотивацији за стварањем симболичких представа, развијању виших нивоа размишљања, изражавању чуђења за своју околину и појачаној сарадњи са вршњацима. Пројектни приступ такође помаже развијању осећаја припадности групи док се деца баве темом за коју су заинтересована. Теме пројекта могу бити сврсисходне за децу која обично нерадо учествују, а дугорочна природа пројеката пружа многе могућности за децу која су у ризику од академског неуспеха и у разумевању контекста за игру. Док деца раде заједно на истраживању и представљању својих налаза, често науче да цене способности других (Beneke, Ostrosky, 2007). Пошто су пројектне активности инициране од деце, постоје прилике за млађу децу да покрену активности које ангажују њихове снаге и одговарају њиховим интересовањима. На пример, Донеган и сарадници (2005) су приметили да је учешће

у пројектима користило деци у погледу развоја језика. Ови истраживачи приписивали су позитивне исходе раду у малим групама који је важна компонента пројектног рада.

Уважавајући лично и непосредно искуство, личност детета и његове предности и ограничења, социјални и културни контекст итд., мора се узети у обзир и чињеница да је учење институционализована активност. Улога вртића јесте да организовано подстиче и ствара ситуације у којима ће дете бити подстакнуто да мисли, односно ситуације у којима ће бити когнитивно ангажовано (Стојановић, Миловановић, Ђирковић Миладиновић, 2023).

Деца треба да уче кроз иновације и решавање проблема. Ово захтева нову врсту образовања – ону која инспирише, повезује и оснажује децу. Пројектни приступ управо то омогућава тако што повезује децу са локалним и глобалним заједницама пружајући им на тај начин искуства из стварног света. Помаже у задовољењу индивидуалних потреба, интересовања и подстиче снаге деце допуштајући им да раде сопственим темпом (Beneke, Ostrosky, 2015). Омогућавањем деци да користе различите медије за дељење процеса и производа њиховог пројектног рада унапређују се њихове комуникацијске вештине. Такође се подстиче интеграција знања и вештина из разних дисциплина (Helm, Katz, 2011). Ли (2002) истиче да пројектни приступ учењу укључује природну склоност деце ка откривању кроз посматрање, игру, практичне задатке и изазове из стварног света. Деца имају снажну склоност да истражују и откривају. Пројектни приступ је изграђен на природној радозналости деце, која им омогућава да комуницирају, повезују, распитују се, решавају проблеме и размишљају. Такво аутентично учење протеже се изван зидова вртића. У суштини, пројектни приступ се односи на учење из стварног живота и омогућава препознавање потенцијала у сваком детету. Деци се тако пружа прилика да допринесе сопственом учењу на оригиналан и креативан начин (Jane, 1998). Пројектни приступ је метода подучавања у којој дете или група деце спроводи дубински рад приликом проучавања одређене теме. Заговорници пројектног приступа не сугеришу да пројектни рад треба да чини наставни план и програм (Helm, Katz, 2011; Jane, 1998; Clark, 2006). Они предлажу да се пројекти посматрају као комплементарни неформални делови васпитно-образовног плана и програма за малу децу. Пројектни рад није „додатак” Основама програма; треба га третирати као саставни део свега што је укључено у план и програм (Vacancelos, 2007).

У реализацији васпитно-образовног рада сврха рада је најчешће одговорност васпитача. Он одређује захтеве на основу сопственог разумевања

онога што деца не знају или не могу да ураде. Процена васпитача о потребама деце преовладава у усмеравању њиховог рада. У пројектном раду, међутим, васпитач сагледава децу из потпуно другачије перспективе, посматрајући их у смислу онога што знају да раде, њиховог стеченог скупа вештина које би могла да искористе за своје потребе (Chard, 2014).

У примени пројектног приступа учењу деца могу преузети одговорност за различите задатке које предузимају у пројектним активностима. На пример, васпитач може да им помогне да изаберу ниво изазова на коме се осећају самопоуздано, да одреде трајање времена које планирају за рад, ниво детаља или разраде који би могао бити прикладан за њих и њихов избор да раде сами или са вршњаком. Укључивање у такве изборе пружа простор деци да преузму на себе посао и прихвате одговорност за труд и квалитет идеја које реализују.

Укључивање родитеља и локалне заједнице у процес планирања и реализације пројеката представља још једну погодност пројектног рада у предшколским установама.

Родитељи могу бити велики ресурси у раду на пројекту (Helm, Katz, 2011). Они могу деци да набављају материјале или предмете који се односе на пројекат, могу да им помогну у прикупљању материјала за истраживање и слично. Не само да ово помаже васпитачу током реализације различитих фаза пројеката, већ помаже у неговању везе са породицом која је веома важна за децу. Родитељима помаже да се осећају повезани и укључени у процес учења своје деце (Claussen, 2017). Поред родитеља, укључивање „стручњака” је витална компонента пројекта јер деци омогућава стицање практичних искустава у учењу и помаже у стварању високог нивоа интересовања. На тај начин се деци пружају нова искуства која ће заузврат подстаћи њихову жељу да сазнају више о теми и заинтересују се за пројекат. Изазов укључивања родитеља описан је у истраживању Бенека (2000), у коме су учитељи у Џинцербред-Хаусу су били веома импресионирани укључивањем родитеља својих ученика у рад на пројекту. Просветни радници су имали утисак да се, када су родитељи свесни пројекта који је у току, формира боља веза са породицом. Приметили су да родитељи стварно подржавају пројекат и да су били веома заинтересовани (Beneke, 2000).

Не само да рад на пројекту подржава учење деце, већ такође помаже у ревитализацији васпитача док постају партнери деци у учењу. Многи васпитачи кроз пројекте често крећу на сопствено путовање. Посматрање, слушање и документовање омогућава да они постају истраживачи не само пројектних тема, већ и начина на који деца уче (Helm, Katz, 2011).

Поред тога, у истраживању спроведеном у десет различитих школа Академије за развој образовања (АЕД) дошло се до закључка да је учење засновано на пројектима утицало на васпитну климу и мотивацију деце, а мотивација васпитача је повећана, као и вера у њихову способност подучавања и могућност да допру до деце на различитим нивоима. Даље, рад на пројектима условио је повећано учешће родитеља и чланова заједнице, што је повећало опште поверење у способности просветних радника (Claussen, 2017).

У процесу пројектног приступа учењу, приметна је промена улоге васпитача, као и потреба да се васпитач развија, да преузима улогу истраживача и развије партнерски однос са децом са којом ради. У том смислу, у наставку ћемо приказати бенефите пројектног приступа за васпитача. Како се рад на пројекту ослања на способност чланова групе да уче једни од других, слушају једни друге, дискутују и прихватају различите перспективе, улога васпитача у учењу детета истиче се у интензивном подржавању групне кохезије и узајамног разумевања међу члановима групе. Активности васпитача произлазе из активности деце, па би се оне могле одредити као фино усклађивање с активностима деце, на основу њиховог посматрања и рефлексације сопствене праксе. Неке од важнијих улога васпитача у раду на пројектима су: добро упознавање индивидуалних потреба, интересовања и потенцијала детета; стварање атмосфере топле комуникације, опремање простора с много различитог материјала и обезбеђивање друге врсте размене порука како би се подстакла комуникација, праћење и стално процењивање индивидуалног напретка дететових способности и нових увида; примењивање различитих стратегија поучавања и планирања активности тако да се оне могу одвијати на различитим нивоима сложености; подржавање учења детета приближавањем потребних ресурса и подстицање суауторства вршњака кроз свакодневне интеракције (Wishon et al., 1998). Дакле, васпитач се у свом раду ослања на приступе и стратегије поучавања који ће омогућити независност учења детета, дајући детету ауторство над процесом свога учења и развојем својих спознаја. Улога васпитача се огледа и у учешћу у осталим активностима: праћење и слушање деце, интерпретирање и разумевање њихових активности, процена ситуација у којима би требало да се укључи у активност, те тражење адекватног начина да се укључи, како би „изнутра” могао подупрети квалитетнији развој. „Треба да будемо спремни да преузмемо ризик, дати деци прилику да извуку највише што могу из сваког учења, допуштајући им што више истраживања и уласка у следеће ходнике” (Rinaldi, 2001: 27). Васпитач може помоћи детету у бољем разумевању свог света једино на начин да му осигура

многу стварних животних искустава како би дете делујући и размишљајући само откривало контрадикције између света како га оно разуме и оног који га стварно окружује. Васпитач је стални истраживач процеса учења – осим што посматра активности деце, он их и бележи и прикупља документацију. Пратећи развој и напредовање деце, он открива коју „слику о детету” (имплицитну педагогију) спроводи у свом раду, јер управо из те слике произлазе акције (методе, стратегије и интервенције) упућене детету које оно прима, интерпретира и складно томе и делује (Mlinarević, 2004). Негујући особеност, посебност сваког детета, васпитач се развија, мења и свој властити стил и јединствен начин деловања на децу (Mlinarević, 2009).

Неки аутори истичу да је рад на пројектима изузетно утицао на мотивацију васпитача (Vojačková, 2020). У том контексту, разматрају се фактори који подржавају мотивацију васпитача за реализовање пројеката. На основу теорије самоопредељења (Deci, Rian, 2000), наводимо специфичне факторе који утичу на мотивацију васпитача и стимулишу је у погледу перцепције аутономије и контроле. Од суштинског значаја за аутономну мотивацију је задовољење основних психолошких потреба (аутономија, компетенција), док спољни подстицаји утичу на контролисане врсте мотивације. Резултати указују на мотивацију, као важан фактор који стоји у основи учешћа у пројектима.

Значајан број истраживања подржава важност ових фактора и показује да је слобода доношења одлука повезана са ангажовањем васпитача. Чини се да је осећај аутономије такође неопходан за учешће васпитача у реализацији пројеката (Schellenbach-Zell, 2009). Истраживачи истичу да поверење васпитача у сопствене компетенције утиче на то како се носе са новим задацима, у овом случају пројектима. Друштвени аспект, који је трећа основна психолошка потреба, карактерише интеграцију у групу (пројектни тим) и може деловати као мотиватор за дељење ставова са другима и учешћа у тиму. Основни фактор унутрашње мотивације јесте интересовање. Фактор личног значаја показује се као најважнији предиктор унутрашње мотивације, али не и контролисане мотивације. Поред три наведене основне потребе, постоје различити екстерни подстицаји теоријском моделу као предиктори оба типа мотивације. Спољашњи облици мотивације као што су изгледи за додатна финансијска средства (материјални подстицаји), веће признање од колега (социјални подстицаји), доказано лакше разумевање плана пројекта (подстицаји специфични за пројекат) нису погодни за повећање унутрашње мотивације васпитача који раде на пројектима. То је такође у складу са теоријом самоопредељења која претпоставља да ова врста мотивације не треба да буде појачана спољним подстицајима.

Мотивација васпитача која произлази из аутономних мотива или врсте мотивације које се заснивају на уживању и интересовању теже да буду дугорочне и најефикаснији су типови мотивације према теорији самоопредељења. Кључни мотивациони фактори који утичу на дугорочни ангажман васпитача у пројектима јесу: реализовање пројеката, повећање квалитета сопственог васпитно-образовног рада, развој кроз даље образовање и допринос развоју и квалитету програма. Неопходно је васпитачима пружити шире информације о пројекту како би били свесни његове важности и корисности. Васпитачи би требало да буду укључени већ у припремну фазу пројекта како би имали утицај и били у стању да доносе одлуке и делују аутономно у погледу пројектних активности. Резултати који се тичу контролисане мотивације као што је финансијска награда, наредба директора или друге материјалне или друштвене подршке ће утицати на васпитаче, али не на дуге стазе. Поред тога, овакви спољашњи поступци којима се васпитачима налаже да спроводе пројекте јер су на то „приморани” резултираће учествовањем које неће бити из радости, интересовања, аутономних подстицаја; васпитачи ће само извршавати налоге како би испунили циљеве пројекта (Vojáčková, 2020). Циљ предшколских установа, међутим, треба да буде развој кроз особе које реализују пројекте – васпитаче. На срећу, и у овим случајевима, према Теорији самоопредељења (Deci, Rian, 2000), спољашња мотивација се може превести у унутрашњу мотивацију, управо због основних психолошких потреба појединца (аутономија, надлежност и сродност).

Млинаревић (2009) у свом истраживању наводи предности пројектног учења из перспективе васпитача. Одговори васпитача о предностима пројектног учења за њихово професионално деловање сврстани су у четири подручја: 1. стручна знања; 2. социјална знања и вештине; 3. методичка знања и вештине (практично деловање) и 4. лично задовољство. У подручју *стручних знања* (32%) васпитачи су навели: проширивање знања из педагогије и психологије, употребу методичких знања у практичном раду, континуирано учење, сарадничко учење, могућност усавршавања и надоградње знања о појединој теми, размену искустава са стручњацима из других васпитно-образовних институција, допуњавање знања о одређеним појмовима, више сусрета и протока информација са стручњацима изван установе и са научницима, отвореност према новом у струци, могућност даљег образовања и промовисање струке и подручја раног предшколског васпитања и образовања. Компетентан васпитач је оспособљен за посредничку улогу између дететових знања и животне реалности, за креатора подстицајне средине учења која води према комплекснијем

разумевању и развоју и за примену стратегија поучавања које промовишу дететову успешност, креативност и аутономију. Васпитачи наводе следећа *социјална знања, умећа и вештине*: више поверења и сигурности у наступу и непосредном раду с децом и родитељима, већу самосталност у раду, јачање сензибилности за потребе других, усаглашавање туђих и сопствених потреба и могућности, компромисе и поделу одговорности, већу личну одговорност, сарадњу с другим установама у граду и шире, толерантност у прихватању различитости, уважавање других, делотворније задовољавање дететових актуелних потреба и интересовања, боље упознавање свог партнера у раду, јачање личног самопоштовања, јачање позитивне слике о себи, компетитивност у односу на друге децје вртиће, тимски рад и већу блискост и повезаност с колегиницама, родитељима и децом и јачање позитивне слике о себи. Васпитачи су навели низ промена у сопственој пракси. У практичном раду, промене су произашле из *методичких знања и вештина*: артикулација и ефикасно коришћење простора, времена, употреба савремених стратегија и комуникације с децом у непосредном васпитно-образовном раду важне су предности у пројектном учењу; квалитетно искоришћено време за све чиниоце васпитно-образовног процеса, целовито упознавање свих капацитета вртића (људски капацитети, извори знања, материјали, простор, помоћ одраслих и деце) кроз дуже временско раздобље, боља интеракција васпитач–дете, дете–дете, васпитач–родитељ, нове идеје и различита решења у непосредном раду, систематско проматрање детета и боље упознавање сваког детета, другачија припрема и организованост, вежбање и примена савремених наставних стратегија у непосредном раду с децом. Васпитачи истичу *лично задовољство* као вредан исход пројектног учења, те су посебно истакли: ентузијазам у раду, буђење детета у њима, задовољство у раду и позитивну слику о себи, поједини пројекти постају хоби, боље породично окружење и занимљив начин рада (Mlinarević, 2009).

ПРОБЛЕМИ У РЕАЛИЗАЦИЈИ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ

Поред уочених користи пројектног приступа учењу, више истраживача (Holen, 2000) идентификовало је проблеме за ученике који су радили по овом моделу у оквиру групне структуре која се сматра обележјем пројектног приступа, тврдећи да васпитачи треба да буду осетљиви на флукуације у групној динамици, а не да једноставно претпоставе да ће групно учешће резултирати позитивним исходима учења за сву децу. Даља истраживања (McPhee, 2002) указују да су питања повезана са групним радом, укључујући динамику, сукобе личности и конформизам, ограничила ефикасност неких група у решавању проблема. Далгрен и Далгрен (2002) открили су да је овакав приступ код неке деце ометао способност да се баве самим проблемом, закључујући да учешће у пројектном приступу не мора нужно бити позитивно искуство за сву децу. Еденс (2000) има слично искуство, јер је утврђено да су нека деца заправо узнемирена, а не ангажована и узбуђена, због отворене и променљиве природе пројектног рада. Међутим, као сваки приступ, и пројектни приступ учењу ће поред користи вероватно донети и проблеме и фрустрације за његове учеснике (Edwards, Hammer, 2007).

Едвардс и Хамер (2007) спровели су истраживање о проблемима и бенефитима пројектног приступа учењу. Истраживање је спроведено са студентима васпитачке школе и васпитачима у предшколској установи. Идентификована су три основна проблема у одговорима васпитача. На питање *Који су били проблеми, фрустрације или потешкоће са којима сће се суочили у сценарију учења заснованој на пројекту?* васпитачи су навели потешкоће у разумевању задатака и захтева, као и улогу других људи укључених у пројекат. Ова фрустрација је била очигледна, јер су студенти и васпитачи описали да не знају „где да почну” и идентификовали „потешкоће у разумевању шта се тачно од њих тражило током презентација и шта је требало да буде укључено”. Ови налази су важни за примену пројектног приступа учењу у образовању будућих васпитача јер показују њихову забринутост да ли ће деца бити у стању да испитају проблем, идентификују релевантна питања тако што ће се ангажовати на проблему. Дакле, оно што су васпитачи сматрали генеричким описом задатка, студенти су схватили као лоше дефинисану и нејасну процену у којој се претпоставља да деца сама треба да преузму своје учење. Ова разлика у перспективи је веома важна јер указује на то да студентима иницијалног образовања може бити потребно

више времена и подршке да схвате шта се очекује од њих када учествују у реализацији пројектног приступа учењу. Штавише, у овој ситуацији би се узимало у обзир претходно неискуство студената са пројектним приступом и пружање прилике да се о природи пројектног приступа разговара пре него што се изложи сам проблем. Шарлин и сарадници (Charlin et al., 1998) такође идентификују реаговање на проблемску ситуацију као извор фрустрација за студенте ангажоване у пројектним искуствима.

Друго питање које су студенти, будући васпитачи, идентификовали као фрустрирајући аспект пројектног приступа учењу јесте искуство учешћа у групном раду ради ангажовања у пројектном сценарију. У овом истраживању, групни рад је регистрован као могућа тешкоћа у реализацији пројектног приступа учењу (Dahlgren, Dahlgren, 2002; Holen, 2000; McPhee, 2002). Главна међу овим тешкоћама могу бити питања повезана са сукобима личности између чланова групе. Уместо да се сматрају исходом самог рада на пројекту, ова питања јесу можда уобичајена за сваку ситуацију у којој се од људи тражи да раде заједно у групним ситуацијама, било да су у заједници, на радном месту или у формалном образовању. Међутим, када се ради о пословима који захтевају педагошки приступ, као што је пројектни приступ учењу, сама питања захтевају разматрање, посебно када се васпитачи налазе у ситуацији у којој њихово учешће и допринос групи одређује исход посла. Тако Холен (2000) тврди да је групна динамика веома важна за искуство у пројектном раду, што сугерише да је клима безбедности, слободе, међусобног поштовања, отворености и толеранције према различитости неопходна да би се учесницима омогућило да уче из искуства. У овом пројекту неки васпитачи су навели ситуације у којима није било отворености и међусобног поштовања у групи сугеришући да „људи у групама имају фиксне идеје и нису отворени за друге” и да „заинтересоване стране покушавају да прогурају сопствене планове”. Један васпитач је прилично вешто описао потешкоће повезане са групним радом из сопствене перспективе, напомињући да је „тешко поштовати права других људи који имају другачије мишљење о мени” (Holen, 2000: 486).

Проблеми које су идентификовали студенти – будући васпитачи у вези са њиховим учешћем у групама које чине основу пројектног приступа важне су из педагошке перспективе, јер ова питања могу утицати на учење деце. У том погледу, више пажње је потребно посветити групној динамици и фацилитацији, како би се успоставили односи потребни да се деца подрже у решавању проблема повезаних са интерперсоналном интеракцијом унутар групног контекста. С друге стране, може се сматрати да су проблеми повезани са сарадничким групним радом корисни за будуће васпитаче

јер то представља контекст у коме ће да раде по завршетку студија. Између осталог, то значи изграђивање педагошке вештине, способности и проницљивости васпитача у одређивању где, како и када пружити подршку и интервенцију које могу бити потребне у групном контексту, како деца не би била превише фокусирана на евентуалне проблеме у групној динамици, а на уштрб искуства учења.

Треће питање које се сматрало проблематичним за студенте – будуће васпитаче је било повезано са улогама заинтересованих страна које су им додељене. Усвајање ових алтернативних улога сматрало се изазовним јер су захтевале претходно искуство васпитача из перспектива које су им биле непознате, што је допринело неизвесности у вези са њиховим одговорима на дату ситуацију. Као одговор на ово питање, истраживачи наводе да је студентима потребно да се упознају са свим улогама које нуди њихов будући позив, као и са евентуалним тешкоћама које њихова професија укључује.

Поједини истраживачи утврдили су главне препреке за успешну реализацију пројектног модела рада: а) утрошак времена је превелик; б) просторије су често у неред; в) васпитачи не могу успешно да контролишу проток информација; г) тешко се успоставља равнотежа између самосталности деце и пружања подршке; д) јављају се потешкоће у адекватној примени дидактичких средстава; ђ) тешко је ваљано вредновати рад поједине деце. Аутори су утврдили и да је пажња васпитача углавном усмерена на решавање само једног а највише два од наведених проблема и да код њих постоји конфликт између старих навика и нових идеја (Marx et al., 1997).

Као један од недостатака пројектног приступа учењу наводи се и недостатак или смањено интересовање деце за тему пројекта, као и потешкоћа у преговорима и постизању компромиса код деце која нису навикнута на рад у групи (Kurznel, Rath, 2007). Ако ова метода није раније коришћена, можда је потребно оспособити децу да комуницирају у групи и управљају сукобима унутар групе. Такође, постоји могућност да нека деца буду мање активна у групном раду. Иако генерално пројектни приступ учењу може повећати мотивацију деце, многи истраживачи су открили да ако се примењује у великим групама, васпитачи могу имати проблеме у раду (Sumarni, 2015).

У истраживању које су у предшколским установама обавили Рахман, Јасин и Јасин (2012) уочен је проблем у документовању процеса и резултата пројеката. Васпитачи су навели да имају проблем обједињавања и приказивања дечјих продуката.

Сличне проблеме уочио је и Бенеке (2000). Васпитачи које је испитивао су идентификовали аспект времена као препреку за рад на пројекту. Аутентична процена и пројектни рад се тако преплићу у пракси да су њихови коментари у вези са препрекама били усредсређени на време које је потребно за развој вештина за вођење дејих портфолија (Beneke, 2000).

Млинаревић (2009) наводи следеће процењене тешкоће васпитача у раду на пројекту: несигурност и несамосталност; тешкоће у организовању стручњака; тешкоће у вођењу документације; другачији приступ целокупној организацији и реализацији програма; недовољно времена за договоре и проток информација међу васпитачима, родитељима и педагогом; тешкоће у представљању резултата пројекта; документовање и писање чланака; проблеми у остваривању пројекта и неправовремено решавање проблема; потреба за материјалима и средствима које најчешће доноси васпитач; тешкоће вазане за договоре изван дејег вртића; тешкоће код укључивања родитеља; запостављање остале деце уз децу са проблемима у развоју; спровођење активности другачије од планираног; тешко праћење и преоптерећеност у планирању активности и дизајнирању простора; тешкоће у документовању спроведеног и организација наредних активности (тешко праћење, физичка и психичка кондиција). Васпитачи су свесни тешкоћа које су корак према новим променама у унапређивању планирања, реализације и евалуације пројекта и васпитно-образовне праксе уопште (Млинаревић, 2009).

Иста ауторка је разматрала предлоге које су васпитачи навели о знањима, способностима и вештинама потребним за успешан рад на пројектима. У односу на потребна специфична знања, способности и вештине за успешнији рад на пројекту, васпитачи најчешће наводе: 1. специфична знања и вештине: усавршавање страног језика ради праћења литературе и преузимања података с интернета, рад на интернету и информатичка култура; 2. рад на себи: јачање самопоштовања и стицање знања о позитивној психологији, јавни наступи, реторичке вештине, писменост и језичка култура; знања и вештине о томе како олакшати психички мир – вежбе за опуштање и духовни развој, дневни одмор и како га користити – слободно време; знања о менаџменту и како продати добре идеје, о вођењу и вештинама тимскога рада – дељење одговорности; 3. психолошка, педагошка и методичка знања: знања и вештине за рад с даровитом децом и захтевним родитељима; методичка знања и стратегије у непосредном раду; више знања из педагогије и психологије у облику практичних вежби, програми, методе и приступ деци с проблемима у развоју, оспособљавање за рад с децом с хроничним болестима као и с појединим тешкоћама, знања и вештине за

рад с агресивном децом и родитељима. Очито је како рад на пројекту непосредно упућује васпитаче према специфичним знањима и вештинама које лако препознају као своју потребу и нове кораке према свом професионалном и личном развоју. Васпитачи процењују да више пажње треба усмерити ка стварању промена, тимском учењу и отворености у расправама. Наведено упућује на више саветовања, сарадње и учења, што су васпитачи и навели: знања о правној заштити васпитача од непланираних догађаја, насилних родитеља; помоћ у писању пројеката и аплицирању на локалном и државном нивоу; тешкоће у јавним наступима и припремању излагања, знања о раду с родитељима и то посебно с „тешким” родитељима; знања о сигурности у одабиру активности; знања и комуникацијске вештине за брже, јасне и конкретне одговоре на дечја питања. „Закључно, добијени резултати показују како су васпитачи спроводећи пројекте остварили низ предности у професионалном и личном развоју. Идентификовали су и тешкоће током рада на пројекту и зато исказују потребу за стручним усавршавањем како би будући рад на пројекту био успешнији. Делујући на васпитну праксу кроз рад на пројектима, васпитачи су мењајући је мењали себе и своје поступке те исказали своје потенцијале тежећи личном развоју” (Млинаревић, 2009: 36).

Развијање програма и квалитетне васпитно-образовне праксе није могуће без уважавања мишљења и искустава васпитача, као кључних актера у том процесу. Без обзира на квалитет програма, једино васпитачи могу дати реалну процену о начину његове реализације и различитих модела рада, о позитивним странама и проблемима у раду. Њихова искуства долазе директно из праксе и треба да представљају окосницу развијања и мењања одређених делова програма и усклађивања са реалним условима у којима се дешава читав процес учења и напредовања деце. У том смислу, у наредним поглављима биће представљено истраживање, резултати и анализа ставова васпитача о реализацији пројектног приступа учењу.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Истраживање је имало за циљ да испита мишљење предшколских васпитача о примени пројектног приступа учењу у систему предшколског васпитања у Републици Србији. С обзиром на то да је имплементација Нових основа предшколског програма започела 2019. године, сматрамо да је после четири године оправдано испитивање васпитача о њиховим првим искуствима у реализацији предшколског програма. Посебну пажњу у овом истраживању посветили смо пројектном приступу учењу, будући да оно представља окосницу Нових основа предшколског програма. У теоријском приступу проблему коришћена су истраживања страних аутора која су се бавила питањем пројектног приступа учењу на предшколском узрасту у другим земљама, а која ће нам помоћи у сагледавању сличности и разлика са искуствима наших васпитача. У раду смо се бавили следећим питањима:

- целовитије сагледавање савремених сазнања о пројектном приступу учењу, уз посебан осврт на психолошке и педагошке чињенице на којима се темељи;
- сагледавање првих искустава васпитача о реализацији пројектног приступа учењу.

Предмет истраживања је испитивање мишљења васпитача о искуствима у примени пројектног приступа учењу, о бенефитима и проблемима са којима се суочавају током реализације пројектног приступа учењу.

ЦИЉ, ЗАДАЦИ И ХИПОТЕЗЕ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је испитати каква су досадашња искуства и мишљења предшколских васпитача о примени пројектног приступа учењу, са посебним освртом на бенефите и тешкоће у процесу реализације овог модела.

Задаци

1. Испитати у којој мери васпитачи примењују пројектни приступ учењу;
2. Утврдити тешкоће у реализовању одређених фаза пројекта;
3. Испитати како се васпитачи сналазе у документовању децјег развоја кроз израду портфолија;
4. Испитати на који начин се реализује сарадња са родитељима током реализације пројеката;
5. Испитати у којој мери васпитачи укључују локалну заједницу у пројекте које реализују са децом;
6. Испитати мишљење васпитача о добрим странама пројектног приступа учењу за децу;
7. Како васпитачи процењују добробит пројектног приступа учењу за васпитаче;
8. Који су проблеми и ограничења пројектног приступа учењу по мишљењу васпитача;
9. Испитати ставове васпитача о оспособљености иницијалним образовањем за реализацију пројеката;
10. Утврдити предлоге и сугестије васпитача у вези са применом пројектног приступа учењу;
11. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима васпитача у односу на њихов ниво образовања и дужину радног искуства.

Хијотезе испитивања

1. Очекује се да васпитачи једном недељно примењују пројектни приступ учењу;
2. Васпитачи имају тешкоће у фази отварања пројекта;
3. Васпитачи немају проблема у документовању децјег развоја кроз израду портфолија;
4. Васпитачи успешно остварују сарадњу са родитељима током реализације пројеката;
5. Васпитачи укључују локалну заједницу у пројекте које реализују са децом;
6. Очекује се да васпитачи имају позитиван став о добрим странама пројектног приступа учењу за децу;

7. Васпитачи имају позитиван став о добробити пројектног приступа учењу за васпитаче;
8. Претпоставља се да највише проблема у реализацији пројектног приступа учењу васпитачи имају приликом укључивања млађе деце у рад;
9. Очекује се да васпитачи нису оспособљени иницијалним образовањем за реализацију пројеката;
10. Васпитачи предлажу смањење броја деце у групи, како би се успешније примењивао пројектни приступ учењу;
11. Постоји статистички значајна разлика у ставовима васпитача у односу на ниво образовања и дужину радног искуства.

УЗОРАК

Истраживање је спроведено у централној Србији у предшколским установама у девет градова: Аранђеловац, Брус, Ћуприја, Јагодина, Крагујевац, Ковин, Петровац на Млави, Зајечар, Београд. Испитано је укупно 410 предшколских васпитача. Испитани васпитачи разликују се по нивоу академског образовања (двогодишње више образовање, трогодишње струковне студије, четворогодишње академске студије и мастер академске студије), као и према дужини радног искуства. С обзиром на сукцесивну имплементацију Нових основа предшколског програма у предшколске установе, васпитачи имају различита искуства у примени пројектног приступа учењу. Приказ узорка дат је у табелама 1 и 2.

Табела 1. Образовање васпитача

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Виша школа за образовање васпитача	163	39.8	39.8	39.8
Висока школа за образовање васпитача	77	18.8	18.8	58.5
Академске четворогодишње студије, смер Предшколски васпитач	92	22.4	22.4	81.0
Мастер студије, смер Предшколски васпитач	78	19.0	19.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Табела 2. Године радног искуства

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
До 5 година	56	13.7	13.7	13.7
5–10 година	71	17.3	17.3	31.0
10–20 година	151	36.8	36.8	67.8
20–30 година	90	22.0	22.0	89.8
Преко 30 година	42	10.2	10.2	100.0
Total	410	100.0	100.0	

ИНСТРУМЕНТ

За прикупљање података о мишљењу предшколских васпитача о примени пројектног приступа учењу коришћен је упитник који је конструисан за потребе овог истраживања. Упитник са састоји од 16 питања различитог типа: питања затвореног и отвореног типа и два питања типа Ликертове скале са петостепеном проценом (*Уопште се не слажем, Углавном се не слажем, Не могу да проценим, Углавном се слажем, У потпуности се слажем*) у односу на понуђене тврдње.

Како свако питање мери различите али и повезане проблеме, статистичка анализа је обухватила испитивање унутрашње сагласности сваког од њих (третирани су као подскеле), као и испитивање сва три питања заједнички као укупне скале. Иако су подаци многобројни и постоје ограничења рада по питању обима, приказани су сви подаци како би могли да се прате и провере они који се спомињу у објашњењу и тумачењу Кронбаховог коефицијента алфа. Најважнији подаци који указују да је мерни инструмент поуздан приказани су кроз вредности Кронбахове алфе. Прихватљиве вредности су оне изнад 0.7, а пожељне су вредности преко 0.8, што је ситуација у свим овим случајевима. Алфа Кронбах коефицијент, као показатељ унутрашње хомогености, за ову скалу износи 0.912, тако да можемо константовати да је унутрашња конзистентност скале задовољавајућа и да скала има задовољавајућу ваљаност.

ПОСТУПАК

Подаци о искуствима и мишљењу васпитача о пројектном приступу учењу су прикупљани у периоду септембар–децембар 2022. године. Васпитачима је подељен упитник уз објашњење о циљевима истраживања и замољени су да одговоре на питања из упитника.

Обрада података је укључила методе дескриптивне статистике (учесталост, средња вредност), као и методе аналитичке статистике за процену значајности разлика.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

1. ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА У ПРИМЕНИ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ

С обзиром на сукцесивну примену Нових основа програма у предшколским установама, на почетку смо желели да испитамо колики проценат васпитача има искуства у примени пројектног приступа учењу (Табела 3).

Табела 3. Одговори васпитача на питање *Да ли сīе имали искуства са пројектним приступом учењу?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Да	330	80.5	80.5	80.5
Не	80	19.5	19.5	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Резултати показују да 80% испитаних васпитача има искуства са пројектним приступом учењу, док се 19,5% васпитача изјаснило да нема искуства. За ову групу васпитача претпостављамо да су њихове предшколске установе биле међу последњим у програму едукације за имплементирање Нових основа програма.

У Табели 4 приказана је учесталост примене пројектног приступа учењу у непосредном раду са децом. Једном недељно 17,3% васпитача примењује пројектни приступ учењу. Највећи број васпитача (51%) навело је да реализује пројекте два пута недељно, док се 31,5% испитаника изјаснило да пројекте реализује ређе. У последњем случају остаје отворено питање да ли ова група васпитача уопште реализује пројекте и колико често, с обзиром на то да се ради о трећини испитаних васпитача. Одговори већине

васпитача показују да они редовно раде на пројектима, а пошто су у питању пројекти који се реализују једном или два пута недељно, претпостављамо да је реч о мањим пројектима. Пошто је васпитачима рад на пројектима новина, оправдано је да бирају краће и мање пројекте, како би могли да стекну искуство у раду на пројектима.

Табела 4. Одговори васпитача на питање *Колико често примењујете пројектни приступ учењу у раду са децом?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Једном недељно	71	17.3	17.3	17.3
Два пута недељно	210	51.2	51.2	68.5
Ређе од тога	129	31.5	31.5	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Највећи проценат васпитача, према добијеним резултатима, има искуства са пројектним приступом учењу и око половине испитаних васпитача реализује овај модел рада два пута недељно, односно њих 17% једном недељно.

У одговорима васпитача на ово питање није пронађена статистички значајна разлика међу васпитачима у односу на ниво образовања и на дужину радног искуства.

Постављена хипотеза која гласи: *Очекује се да васпитачи једном недељно примењују пројектни приступ учењу* – одбачена је, с обзиром на то да се већина васпитача изјаснила да пројектни приступ учењу примењује два пута недељно.

2. ТЕШКОЋЕ У РЕАЛИЗОВАЊУ ОДРЕЂЕНИХ ФАЗА ПРОЈЕКТА

У теоријском делу рада приказане су фазе у реализацији пројекта. У овом случају, занимало нас је како се васпитачи сналазе у различитим фазама пројекта и која је фаза реализације по њиховом мишљењу најзахтевнија. Резултати су приказани у Табели 5.

Табела 5. Одговори васпитача на питање *Која фаза реализације пројекта је по вашем мишљењу најзахтевнија?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Отварање пројекта	211	51.5	51.5	51.5
Развијање пројекта	163	39.8	39.8	91.2
Затварање пројекта	36	8.8	8.8	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Половина васпитача (51,5%) сматра да је отварање пројекта најизазовнији део у реализацији пројектног приступа учењу. Претпостављамо да су васпитачи најчешће у дилеми на који начин да дефинишу тему пројекта, уважавајући смернице дате у Новим основама програма. Аутори програма за ову фазу реализације наводе: „Пројекти почињу ’провокацијом за учење’, коју уноси васпитач на основу слушања идеја и питања деце; васпитач затим прати у којим све правцима деца шире истраживање. Истраживање у пројекту је увек неизвесно, представља изазов у учењу за децу и васпитача и води аутентичном исходу који одражава њихов процес истраживања” (Павловић Бренеселовић, Крњаја, 2017: 8). Такође, тема пројекта би требало да буде смислена деци, а то зависи од узраста деце са којом се реализује пројекат. С друге стране, да би деца истраживала, а васпитач открио шта заокупља децу пажњу, неопходно је да им стално буду доступни материјали који ће их ангажовати кроз манипулацију и покрет. Што су деца млађа, овакви подстицаји су потребнији, јер мала деца теже вербализују своја интересовања и жеље, те је за започињање пројекта – одређивање теме кључна понуда материјала и организација физичке средине.

Поред тога, један од кључних фактора у планирању и реализацији пројекта јесте учешће родитеља и укључивање локалне заједнице у читав процес јер се у пројектном приступу инсистира на заједничком раду одраслих и деце у коме деца уче од одраслих, као и одрасли од деце. У складу с тим, васпитачима је вероватно тешко и захтевно да обједине наведене елементе у тему пројекта. У наставку ћемо испитати њихово мишљење о учешћу родитеља и локалне заједнице у реализацији пројекта.

Нешто мањи број васпитача (39,8%), али свакако битан, навео је да је најзахтевнија фаза – фаза развијања пројекта. Ова фаза претпоставља следеће активности васпитача: обезбеђивање материјала и опреме за

истраживање; планирање, организовање и проширивање избора ресурса у локалној заједници; подстицање деце да истражују на различите начине и из различитих ресурса; пружање помоћи деци да представе своје истраживање; укључивање деце у документовање и праћење развоја пројекта. У складу са наведеним захтевима ове фазе, разлоге можемо интерпретирати анализом резултата на следеће питање, којим се испитују разлози за отежано спровођење ове фазе пројекта (Табела 6).

Табела 6. Разлози за отежану реализацију пројекта

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Без одговора	174	42.4	42.4	42.4
Недостатак материјала	27	6.6	6.6	49.0
Различита интересовања деце	192	46.8	46.8	95.9
Узраст (млађа деца)	17	4.1	4.1	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Како резултати показују, скоро половина испитаних васпитача (46,8%) као кључну тешкоћу наводи различита интересовања деце, која је тешко уклопити како би се пројекат развијао. У овој фази, неопходно је дати деци могућност да говоре о својим искуствима и доживљајима, да размењују мишљење, а васпитач би требало да добро познаје децу, њихова интересовања и да на адекватан начин уноси „провокацију” за учење. Чини се да овај део највише збуњује васпитаче: Шта чинити када различита деца говоре о различитим темама и имају другачије идеје? Мислимо да их брине и питање у којој мери васпитач треба да учествује у предлагању и развијању теме пројекта. Да ли би у том случају тема била наметнута од стране васпитача? С тим у вези, 4,1% васпитача навео је да је у раду са децом јасленог и млађег васпитног узраста тешко испитати њихова интересовања како би се одредила тема пројекта. Ово су отворена питања на која овај упитник и само истраживање не дају одговор. Очекујемо да ће се током имплементације пројектног приступа учењу ова питања у пракси расветљавати и да је потребно да се дуже времена реализују поменуте активности како би се одговорило на постављена питања.

Богатство и разноврсност материјала и опреме за истраживање један је од важних предуслова за фазу развијања пројекта. Један мањи број (6,6%) испитаника навео је да је недостатак материјала у предшколским установама једна од тешкоћа у реализацији пројектног приступа учењу. Када је реч о материјалима, у Новим основама предшколског програма наводи се да деца треба да имају велики избор доступних неструктурираних и полуструктурираних материјала. У интеракцији са материјалима које имају у простору у вртићу, дешава се узајамна трансформација у којој деца и материјали утичу једни на друго. Средства и материјали утичу на активности које ће деца иницирати и обликују материјале тиме што усмеравају одређену врсту активности (шта се може с тим радити), тематику којом ће се дете бавити и замишљати (шта може да настане и да се креира) и шта је потребно имати и знати у вези са материјалима (правила у коришћењу материјала и средстава). То су „активне снаге” материјала којима они усмеравају процес истраживања. Због тога је важно знати да оно што од средстава постоји у соби и у вртићу утиче на однос деце према истраживању и васпитава их. Када су материјали разноврснији и што отворенијег типа, као што су полуструктурирани и неструктурирани материјали, деца имају више могућности да их комбинују и рекомбинују, да их повезују на другачије начине и да тако граде ново значење. „Отвореност” материјала, што је карактеристика полуструктурираних и неструктурираних материјала, омогућава да дете гради разноврсније интеракције и открива више значења у истом материјалу, чиме се подстиче стваралачки однос у учењу (Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022). У складу са препорученим материјалима који треба да буду доступни деци, чињеница коју наводе васпитачи да недостатак материјала представља тешкоћу не може бити до краја уважена. Истина је да неструктуриране и полуструктуриране материјале васпитачи треба сами или у сарадњи са родитељима да обезбеде. То јесте захтеван посао и подразумева додатно ангажовање васпитача, али је поменуте материјале свакако лакше и јефтиније набавити у односу на дидактичке материјале које треба да обезбеди предшколска установа.

Велики број васпитача (42,4%) није дао одговор на ово питање и то отвара дилему: да ли скоро половина васпитача нема никаквих проблема у реализацији пројекта, да ли не знају разлоге, или не могу да се одлуче који су разлози најбитнији за то, или нису били мотивисани да дају одговоре на ово питање? Уколико упоредимо одговоре на претходно питање у коме се преко 90% васпитача изјаснило да има тешкоће у одређеној фази реализације пројекта, а на следећем питању (када је требало навести конкретне разлоге за то) скоро половина испитаника није дала никакав

одговор, можемо претпоставити да једноставно нису били мотивисани да дају одговоре.

Анализирајући добијене резултате везане за тешкоће у реализовању одређених фаза пројекта, долазимо до закључка да највећи број васпитача има проблеме у фази отварања и фази развијања пројекта, а као кључни разлог за то испитани васпитачи наводе различита интересовања деце.

С обзиром на то да највећи број васпитача има тешкоће у фази отварања пројекта, можемо потврдити хипотезу која је постављена по овом питању.

Када је реч о утврђивању постојања статистички значајне разлике у мишљењу васпитача о проблемима у одређеним фазама реализације пројекта и разлозима за то, разлике у односу на академски ниво и дужину радног стажа испитаника нису пронађене.

3. ДОКУМЕНТОВАЊЕ ДЕЧЈЕГ РАЗВОЈА КРОЗ ПОРТФОЛИО

Једно од важних питања у реализацији Нових основа програма и пројектног приступа учењу, као његовог саставног дела, јесте праћење деце и њиховог развоја и документовање. Праћење представља процес који подразумева прикупљање и анализирање информација, као и размишљање о информацијама, на основу чега се планира и подржава даље учење. Васпитач у том процесу посебно обраћа пажњу на то шта деца мисле, шта могу и умеју, како разумеју и осећају, да би се на основу јаких страна деце подржали њихови „развијајући” капацитети. Праћењем се остварује увид у то како дете учествује у програму и на основу тога се промишља о даљој подршци детету. У праћењу васпитач користи дечји портфолио (приче за учење, скале, продукти деце и одраслих) и пројектни портфолио (видео и текстуални записи о пројекту, мапа учења у заједници, снимци панорама, видео-записи завршних прича о пројекту, опис пројекта) (Павловић Бренесловић, Крњаја, 2017).

Према Слуњски (2012), у раду на пројекту васпитач има улогу истраживача развоја и учења деце, у сарадњи с децом, другим васпитачима и осталим чиниоцима васпитно-образовног процеса. Истраживање се ослања на пројектну документацију која приказује заједничке и поједине активности деце, а оно завршава бољим разумевањем деце и то је основа

пружању подршке индивидуалном и групном интелектуалном, социјалном, емотивном и другом развоју деце.

Следећим питањем у упитнику желели смо да испитамо каква су искуства васпитача у праћењу деце и изради дечјих портфолија. У овом истраживању фокусирали смо се на документовање учења и развоја детета кроз дечји портфолио, али не и на документовање кроз тематски/пројектни портфолио. Приказ резултата дат је у Табели 7.

Табела 7. Одговори васпитача на питање *Да ли имате тешкоће у праћењу деце и изради портфолија?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Имам проблема	60	14.6	14.6	14.6
Имам недоумице, али се сналазим	194	47.3	47.3	62.0
Немам проблема	156	38.0	38.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

У одговорима на ово питање 14,6% испитаних васпитача изјаснило се да има проблеме, а 47,3% васпитача да има дилеме и недоумице, али се сналази. Међутим, питање које је постављено у анкети није омогућило васпитачима да ближе објасне свој одговор, тако да нисмо сигурни шта значи да се „сналазе” у овом послу. Охрабрујућ је проценат васпитача (38%) који је навео да нема никаквих проблема у праћењу деце и документовању резултата. Бележење и документовање дечјег развоја је комплексан посао за васпитаче и подразумева познавање деце, као и самог процеса израде дечјих портфолија, који није пуко сакупљање дечјих продуката, већ смислено прикупљање оних информација о развоју деце које ће бити основа за даље планирање и развијање програма. Документовање је циклични процес планирања, посматрања, бележења, снимања искустава деце и одраслих у реалном програму и тумачења значења документованог, с циљем да се продуби разумевање и отварају нове могућности у развијању програма. Различити аутори (Dahlberg, Moss, Pence 2007; Taguchi, 2010; Vecchi, 2014; Slunjski, 2020) одређују документовање као процес који увек укључује промишљање, дискусију и акцију и заснован је на прихватању различитих интерпретација документованих података. Без ових карактеристика процес се може свести на прикупљање података за које мало коме може бити јасно

чему заправо служе. Оно што документацију чини педагошком је специфичност приступа документовању и ономе што је документовано. То је приступ који карактерише промишљање, преиспитивање и стална повезаност између тумачења документованог и реаговања – осмишљавања нових могућности у развијању програма. Технике документовања могу бити фотографије, видео-записи, белешке, инсталације у простору, цртежи, мапе, скице, брошуре, новине и слично. Све технике документовања треба користити заједно са децом ослањајући се на њихове узрасне и индивидуалне особености. Различите технике документовања показују различите начине на које деца могу да изразе свој однос према ономе чиме се баве у вртићу, своје виђење, претпоставке, идеје, замисли, доживљаје, као и разноликост могућности које се пружају деци у програму за такве начине изражавања. Кључно је да у процесу документовања учествују и деца и њихови родитељи, што додатно усложњава овај процес.

Треба поменути да су и други аутори регистровали тешкоће везане за праћење деце и документовање. Тако Млинаревић (2009) у свом истраживању наводи да су васпитачи истакли да им је тешко да прате децу, да су преоптерећени пословима планирања активности и дизајнирања простора, да имају тешкоће да документују реализоване пројекте. Васпитачи су, по њеним речима, свесни тешкоћа које су корак према новим променама у унапређивању планирања, спровођења и евалуације пројеката и васпитно-образовне праксе уопште. Сличне проблеме наводе и Едвардс и Хамер (Edwards, Hammer, 2007) који истичу да су васпитачи навели као основни извор фрустрација нејасне инструкције за праћење и оцењивање деце и њиховог напретка. У истраживању које су у предшколским установама обавили Рахман, Јасин и Јасин (2012) уочен је проблем у документовању процеса и резултата пројеката. Васпитачи су навели да имају проблем обједињавања и приказивања дечјих продуката.

Овакве проблеме уочио је и Бенеке (2000). Васпитачи које је испитивао су идентификовали аспект времена као препреку за рад на пројекту. Аутентична процена и пројектни рад се тако преплићу у пракси да су њихови коментари у вези са препрекама били усредсређени на време које је потребно за развој вештина за вођење дечјих портфолија (Beneke, 2000).

Када је реч о документовању дечјег развоја и напретка кроз портфолио, највећи број васпитача је навео да има недоумице али се сналази, или да нема никаквих проблема у процесу документовања.

У односу на добијене резултате, постављена хипотеза: *Васпитачи немају проблема у документовању дечјег развоја кроз израду портфолија – делимично је потврђена.*

4. САРАДЊА СА РОДИТЕЉИМА ТОКОМ РЕАЛИЗАЦИЈЕ ПРОЈЕКТНОГ УЧЕЊА

Сарадња са породицом је за васпитаче увек била важно питање. У процесу примене пројектног приступа учењу, ова сарадња добија нови смисао јер се подразумева да су родитељи значајни чиниоци и учесници у реализацији пројеката који се остварују у предшколској установи. „Охрабривање родитеља за предузимање иницијативе и залагање за деље интегрисане осим директних позитивних учинака на децу и локалну заједницу има позитивне учинке на родитеље чинећи их самопоузданијим, задовољнијим, сигурнијим, компетентнијим у родитељској улози” (Љубетић, 2014: 56). Један од најбољих примера су управо и сами пројекти, где је ангажованост родитеља све више заступљена. Тиме се наглашава како су родитељи равноправни учесници у развоју своје деце.

Љубетић (2014) сматра да је свакој породици потребна континуирана комуникација и размена информација како би што више била укључена у деље развој и учење. Васпитачи морају бити активни у подстицању комуникације с родитељима током васпитно-образовног циклуса. На такав начин се остварује позитивна атмосфера и истиче важност сарадње родитеља и васпитача.

Из ових разлога, документација коју обликује васпитач мора бити изложена на видљивом месту и доступна родитељима. То је посредан начин учешћа родитеља у пројектима деце. Кроз видљиву и опипљиву документацију родитељи уче о способностима своје деце да усвајају нове вештине. Осим посредног учешћа, родитељи могу директно сарађивати на пројектима (Слуњски, 2008).

Како бисмо истражили на који начин и у којој мери васпитачи сарађују са родитељима на пројектима, поставили смо ово питање, а резултати су приказани у Табели 8. Понуђени одговори су били: *никада, ретко и често*.

Табела 8. Одговори васпитача на питање *У којој мери остварујете сарадњу са родитељима у циљу реализације пројектног приступа?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Никада	15	3.7	3.7	3.7
Ретко	110	26.8	26.8	30.5
Често	285	69.5	69.5	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Највећи број васпитача (69,5%) одговорило је да често сарађује са родитељима. Одговори већине васпитача су очекивани јер се сарадња са родитељима заиста одвија свакодневно, кроз различите форме и са различитим циљевима. Иако је у питању јасно дефинисано да се мисли на сарадњу везану за реализацију пројеката, нисмо сигурни да су сви васпитачи мислили на сарадњу везану за учешће родитеља у пројектима. Форма постављеног питања у анкети није дозвољавала ближе појашњење. Чини се да су васпитачи који су се определили за одговор *рејко* (26,8%) и *никада* (3,7%) подразумевали сарадњу са родитељима која претпоставља укључивање родитеља у све три фазе пројекта. Даље испитивање ове теме можда ће ближе појаснити ставове васпитача о укључивању родитеља у живот и рад предшколске установе.

Следећа тврдња односила се на задовољство васпитача учешћем родитеља у реализацији пројектног приступа учењу. Као што показују резултати у Табели 9, више од половине испитаних васпитача (56,3%) навело је да је делимично задовољно учешћем родитеља у пројектним активностима. Задовољство сарадњом са родитељима изразило је 35% васпитача, а 8,5% испитаника је навело да уопште није задовољно учешћем родитеља у раду на пројектима.

Табела 9. Одговори васпитача на питање *У којој мери с'ће задовољни учешћем родитеља у реализацији пројектног приступа учењу?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште нисам задовољна	35	8.5	8.5	8.5
Делимично сам задовољна	231	56.3	56.3	64.9
Задовољна сам	144	35.1	35.1	100.0
Total	410	100.0	100.0	

У циљу испитивања разлога за задовољство/незадовољство сарадњом са родитељима током реализације пројектних активности, у анкети је предвиђено више тврдњи, на које су се васпитачи изјашњавали заокруживањем одређеног степена слагања или неслагања.

Када је реч о тврдњи да родитељи нису заинтересовани за учешће у пројектним активностима, око 50% васпитача се не слаже, док трећина васпитача (29%) сматра да је ова тврдња тачна. Занимљив је податак да 77

васпитача (18,8%) не може да процени да ли су родитељи заинтересовани за учешће у раду предшколске установе (Табела 10).

Табела 10. Одговори васпитача на тврдњу *Родитељи нису заинтересовани за учешће у пројектним активностима*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	89	21.7	21.7	21.7
Углавном се не слажем	122	29.8	29.8	51.5
Не могу да проценим	77	18.8	18.8	70.2
Углавном се слажем	101	24.6	24.6	94.9
У потпуности се слажем	21	5.1	5.1	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Када су у питању васпитачи који сматрају да родитељи нису заинтересовани за учешће у раду на пројектима, од суштинске је важности поставити питање на који начин они виде заинтересованост родитеља, односно ко треба родитеље да заинтересује и мотивише за учешће у активностима које се одвијају у групи коју похађа њихово дете. Васпитач у процесу грађења партнерства са породицом има одлучујућу улогу. Поред тога што треба да покрене иницијативу за укључивање родитеља у активности/пројекте који се реализују, он треба да остварује континуирану комуникацију у оквиру које се врши размена информација о деци, њиховом напретку, о програму, начинима учешћа родитеља и других релевантних чинилаца, важних за реализацију активности.

Чини се да трећина васпитача сматра да код родитеља треба да постоји природна потреба и заинтересованост за укључивање у реализацију пројеката и уопште за учешће и праћење активности које се одвијају у групи, превиђајући чињеницу да су многи родитељи недовољно информисани о предшколском програму, о принципима рада на пројектима и слично. Такође, многи родитељи су резервисани по питању учешћа у активностима јер могу сматрати да је то својеврсно „мешање” у рад васпитача, да васпитачи могу сматрати да су родитељи презахтевни и да намећу своје идеје. Из ових разлога, природан след ствари подразумевао би да васпитачи подробно упознају родитеље са планом и програмом, да објасне родитељима важност њиховог укључивања у рад, да истакну бенефите те сарадње за

децу и њихов развој, за њихов добар осећај када заједно са родитељима стварају и истражују, а пре свега за стварање осећаја заједништва на релацији деца–родитељи и деца–вртић–породица. Уважавајући могућност да, упркос настојањима васпитача да укључе родитеље у пројекте, неки родитељи нису заинтересовани у довољној мери, презапослени су или се не осећају компетентно, сматрамо да појачани напори васпитача и у таквим случајевима могу допринети повећању родитељске мотивације за учешће у активностима са децом.

Следећом тврдњом, која гласи „Родитељи желе да помогну, али не знају како”, желели смо да испитамо како васпитачи виде родитеље који се нерадо или ретко укључују у рад групе. Резултати су приказани у Табели 11.

Табела 11. Одговори васпитача на тврдњу *Родитељи желе да помогну, али не знају како*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	55	13.4	13.4	13.4
Углавном се не слажем	118	28.8	28.8	42.2
Не могу да проценим	93	22.7	22.7	64.9
Углавном се слажем	121	29.5	29.5	94.4
У потпуности се слажем	23	5.6	5.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Мишљења васпитача су прилично подељена – 42,2% (173) васпитача одговорило је да се уопште или углавном не слаже са овом тврдњом, што можемо тумачити као став васпитача да родитељи могу, али не желе да помогну својим учешћем у раду вртића. Нешто мањи број васпитача (35%) сматра да родитељи желе да учествују у раду и да помогну деци и васпитачима, али заиста не знају како. С обзиром на то да су родитељи деце која похађају вртић различитог нивоа образовања и из различитих струка, претпоставља се да они често и не знају на који начин треба да пруже помоћ деци и васпитачима и да васпитачи треба да их упуте како то треба да чине. Једна од важних улога васпитача у оквиру сарадње са породицом јесте едукација родитеља и помоћ у васпитању и образовању деце. Сваки родитељ жели добро свом детету, а када прави грешке у васпитању, оне су

управо резултат незнања, а не лоших намера. Када васпитач препозна ове неправилности у поступцима родитеља, његова професионална обавеза јесте да на адекватан и благ начин, и увек са истицањем користи за дете, укаже родитељима на могуће корекције у понашању према деци. Један од ефикаснијих начина едукације родитеља је управо заједничко учешће у активностима родитеља и деце.

Не мали број васпитача (93, односно 22,7%) одговорили је да не може да процени да ли је ова тврдња тачна или не. Или су међу овим испитаницима млађи васпитачи који још увек немају довољно искуства, или нису били мотивисани да се определе по овом питању.

Наредну тврдњу, да су родитељи презаузети, васпитачи су проценили на следећи начин: 24,6% испитаница се не слаже са овом тврдњом, док 53,2% сматра да родитељи јесу презаузети својим професионалним и личним обавезама (Табела 12).

Табела 12. Одговори васпитача на тврдњу *Родитељи су презаузети*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	32	7.8	7.8	7.8
Углавном се не слажем	69	16.8	16.8	24.6
Не могу да проценим	91	22.2	22.2	46.8
Углавном се слажем	125	30.5	30.5	77.3
У потпуности се слажем	93	22.7	22.7	100.0
Total	410	100.0	100.0	

За успостављање добрих односа између васпитача и родитеља свакако је важно разумевање и међусобно поверење. Друштвене и економске околности су значајно измењене у последњих 20 година у смислу доминације приватних у односу на друштвена предузећа и институције, што је значајно утицало на статус радника, често продужавање радног времена и веће ангажовање на послу уопште. Узајамно поверење и поштовање, емпатија, уважавање перспективе друге стране и спремност на компромисе и промене услови су за квалитетну сарадњу између васпитача и родитеља. Разумевање родитеља и њихових радних и личних обавеза од стране васпитача је веома важно, како васпитачи не би тумачили њихово повећано

ангажовање на послу као незаинтересованост за децу или смањену бригу о њима. Када васпитачи помисле да родитељи неће да се укључе у заједничке активности са децом, често се јавља љутња и незадовољство у односу на родитеље, па чак се понашање родитеља може протумачити и као непоштовање васпитача. У тим ситуацијама може се значајно нарушити однос са родитељима, што се свакако одражава и на децу. Резултати које смо добили охрабрују, јер видимо да више од половине васпитача схвата положај родитеља и разуме њихове обавезе. И код ове тврдње не мали број васпитача (22%) изјаснио се да не може да процени да ли су родитељи презаузети обавезама.

Следећа тврдња се односи на мишљење васпитача о улози родитеља у процесу осамостаљивања деце. Постављена је следећа тврдња: „Родитељи често обављају задатке уместо деце, а не са децом”. Резултати су приказани у Табели 13.

Табела 13. Одговори васпитача на тврдњу *Родитељи често обављају задатке уместо деце, а не са децом*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	22	5.4	5.4	5.4
Углавном се не слажем	87	21.2	21.2	26.6
Не могу да проценим	77	18.8	18.8	45.4
Углавном се слажем	166	40.5	40.5	85.9
У потпуности се слажем	58	14.1	14.1	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Са овом тврдњом се сложило око 55% васпитача. Скоро 25% васпитача се не слаже са тврдњом да родитељи обављају послове уместо деце, а 19% васпитача не може да процени. Сматрамо да је у овој ситуацији улога васпитача да предочи родитељима значај осамостаљивања деце и важност да се стварају прилике у којима ће она бити што независнија у раду. Деци треба омогућавати да раде и да греше, увиђају начине на које нешто могу и не могу да ураде и да стичу различита искуства. Помоћ и подршка одраслих је свакако неопходна, али она треба да буде примерена узрасту деце, њиховим способностима и тежини задатака које обављају. Та помоћ временом треба да се смањује са циљем да деца што чешће раде самостално.

То је добар начин да дете јача веру у своје способности, да се осећа вредно и способно и да јача осећај самопоуздања и самопоштовања. У Новим основама предшколског програма, а посебно приликом реализације пројектног приступа учењу, подразумева се одређени степен самосталности деце. Самосталност деце представља истовремено и средство и циљ рада са децом на овом узрасту. Да би се покренуо пројекат, потребно је разговарати са децом о њиховим интересовањима и актуелним темама из њиховог живота. Даљи рад на пројекту захтева одређени степен самосталности деце, истраживање и трагање, што се обавља уз већу или мању помоћ одраслих. Приказивање резултата пројеката такође изискује од деце ангажовање и изграђивање одређених вештина и знања. На крају, циљ рада на пројекту јесте осамостаљивање деце у што већој мери и јачање вере у своје способности. Васпитачи се током рада на пројектима срећу са децом која нису навикнута на самостални рад, преузимање иницијативе и одговорности за свој део посла. У ситуацијама када „пројекат иде кући”, васпитачи вероватно добијају задатке које су очигледно радили родитељи. Уважавајући чињеницу да се у породици и на свим нивоима образовања самосталност деце не развија у довољној мери, остаје да се надамо да ће примена пројектног приступа учењу омогућити деци да се брже и ефикасније осамостаљују у раду уз поштовање принципа ангажованости и животности.

На крају, желели смо да испитамо мишљење васпитача о томе да ли су и колико родитељи захтевни у односу на васпитаче и вртић. Резултати у Табели 14 показују да се трећина васпитача изјаснила да су родитељи презахтевни, око половине испитаника се не слаже са овом тврдњом, а око 20% васпитача не може да процени. Тврдња „Родитељи су презахтевни” не даје ближе објашњење испитаницима на које захтеве се мисли, те су васпитачи били слободни да сами интерпретирају значење ове тврдње и у складу с тим одреде степен слагања, односно неслагања. Уопште гледано, охрабрујућа је чињеница да половина васпитача сматра да родитељи нису презахтевни, односно да немају нереална очекивања од своје деце, васпитача и предшколске установе. Васпитачима смета када родитељи имају превише захтева за своју децу, јер тада имају утисак да не раде „како треба”, да се од њих очекује да раде и нешто што није њихова обавеза и одговорност, што ствара притисак који им отежава функционисање. С друге стране, када васпитачи процене да су родитељи недовољно заинтересовани, они сматрају да родитељи не брину довољно о својој деци и њиховом напретку, или да родитељи не поштују васпитача и његово залагање. Уколико упоредимо ове резултате са резултатима добијеним код супротне тврдње („Родитељи су незаинтересовани”), видимо да око половине васпитача процењује да

родитељи имају реална очекивања од своје деце и васпитача који раде са њима, јер сматрају да родитељи нису ни незаинтересовани ни презахтевни.

Табела 14. Одговори васпитача на тврдњу *Родитељи су презахтевни*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	61	14.9	14.9	14.9
Углавном се не слажем	136	33.2	33.2	48.0
Не могу да проценим	85	20.7	20.7	68.8
Углавном се слажем	94	22.9	22.9	91.7
У потпуности се слажем	34	8.3	8.3	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Сумирајући резултате о сарадњи васпитача са родитељима у процесу реализације пројектног приступа учењу, можемо закључити да резултати истраживања упућују на то да су васпитачи у највећој мери задовољни и делимично задовољни овом сарадњом. Процењујући степен слагања са попућеним тврдњама, чији је циљ био испитивање разлога за задовољство/незадовољство сарадњом са родитељима, васпитачи су изразили умерен став на свим тврдњама, што указује на то да васпитачи не оптужују родитеље да су незаинтересовани, презахтевни и слично, већ да углавном имају разумевања за њихове обавезе и схватају дилеме родитеља по питањима везаним за васпитање деце. То такође имплицира да васпитачи не пребацују одговорност на родитеље за евентуалне проблеме који се појављују у раду, већ да увиђају сопствену улогу и одговорност у том процесу.

Када је реч о сарадњи са родитељима, нису пронађене статистички значајне разлике међу васпитачима различитог академског образовања, нити у односу на дужину њиховог радног искуства. Вредности p су у свим случајевима веће од 0,05, што указује на непостојање разлика у ставовима васпитача по овом питању. У складу са добијеним резултатима, можемо закључити да је постављена претпоставка да васпитачи успешно реализују сарадњу са родитељима током реализације пројеката потврђена.

5. УКЉУЧИВАЊЕ ЛОКАЛНЕ ЗАЈЕДНИЦЕ У РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРОЈЕКТА

Деца своја искуства и доживљаје стичу у непосредном окружењу – у заједници коју чине породица, суседство, родбински систем, вртић и друге установе и институције у које се укључују. Повезаност предшколског програма са заједницом огледа се у коришћењу различитих ресурса у заједници, учешћу предшколске деце у манифестацијама за реализацију активности у локалној заједници, а затим и укључивању локалне заједнице у активности вртића. Један од битних сегмената рада на пројектима јесте укључивање различитих стручњака из локалне заједнице чија је улога да допринесу реализацији пројекта кроз упознавање деце са важним и стручним питањима везаним за тему пројекта. Различита места, предузећа, производни погони за децу су вредни извори информација, доживљаја и искустава везаних за питања која обрађује пројекат.

Програм такође предвиђа повезивање предшколске установе са другим образовним програмима и организацијама везаним за образовање деце.

У складу са овим захтевима, следећи задатак односио се на испитивање мишљења васпитача о укључивању локалне заједнице у планирање и реализацију пројекта. У Табели 15 приказани су резултати добијени на питање колико често васпитачи сарађују са локалном заједницом у циљу реализације пројекта.

Табела 15. Одговори васпитача на питање *Колико често укључујете локалну заједницу у пројекте које реализујете са децом?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Никада	45	11.0	11.0	11.0
Ретко	194	47.3	47.3	58.3
Редовно	171	41.7	41.7	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Одговори су подељени између категорија да васпитачи ретко (47,3%) и редовно (41,7%) сарађују са локалном заједницом током реализације пројекта. Постављено питање у анкети осим учесталости сарадње са

заједницом не даје ближе информације о томе на који начин вртић и васпитачи остварују ту сарадњу, којом приликом, односно које су то теме пројеката које чешће захтевају укључивање стручњака, институција и других релевантних чинилаца из заједнице. Резултати ипак охрабрују, јер је велики број васпитача (171, односно 41,7%) навео да редовно укључује локалну заједницу у реализацију пројеката, а скоро половина васпитача каже да то чине ретко, али да сарадња ипак постоји. Само 11% испитаника наводи да сарадње нема.

Иако су одговори васпитача подељени на категорије *рејко* и *редовно*, ипак закључујемо да је потврђена постављена хипотеза да васпитачи укључују локалну заједницу у пројекте које реализују са децом.

Испитујући постојање статистички значајних разлика у ставовима васпитача по питању сарадње са локалном заједницом у процесу рада на пројектима, ове разлике нису пронађене ни у односу на ниво образовања, нити у односу на дужину радног искуства.

6. ДОБРЕ СТРАНЕ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ ЗА ДЕЦУ

У теоријском делу рада приказане су добре стране пројектног приступа за децу предшколског узраста. Бенефити су бројни, а у овом случају желели смо да испитамо како васпитачи процењују различите аспекте пројектног приступа учењу. Резултати су приказани у Табели 16.

Табела 16. Одговори васпитача на тврдњу *Деће учи кроз сарадњу са вршњацима*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	3	.7	.7	.7
Углавном се не слажем	10	2.4	2.4	3.2
Не могу да проценим	24	5.9	5.9	9.0
Углавном се слажем	181	44.1	44.1	53.2
У потпуности се слажем	192	46.8	46.8	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Већина васпитача (око 90%) слаже се (делимично или у потпуности) да пројектни рад омогућава деци предшколског узраста да уче кроз сарадњу са својим вршњацима. Истраживања показују да пројектни приступ подстиче развој критичког, креативног и логичког мишљења и боље односе међу децом не само за време рада на пројекту, него и у другим ситуацијама (Meredith et al., 1998; Johnson, Johnson, 1998). Пројектни приступ такође помаже развијању осећаја припадности групи док се деца баве темом за коју су заинтересована, а док раде заједно на истраживању и представљању својих налаза често науче да цене способности других (Beneke, Ostroski, 2015). У интеракцији са вршњацима и одраслима деца увиђају своје место у групи, друштву и себе изграђују као активног и прихваћеног члана заједнице који има одређену улогу у њој и који даје свој допринос. Дете учи интегрисано, у контексту свакодневног живљења и кроз размену са окружењем. Учење је кооперативни и комуникативни процес. Дете је социјално биће које се игра, прича и живи уз друге, посматрајући шта други раде и имитирајући их, питајући се о ономе што види и пружајући одговоре, ослањајући се на знање других у тумачењу и давању значења различитим искуствима које оно има. Деца уче градећи разумевање и смисао кроз интеракције са васпитачима, родитељима, другом децом и члановима локалне заједнице. Кроз ове односе деца конструишу знања и граде разумевање и смисао. Проширујући своја интересовања и претходна значења, она се укључују у решавање проблема, грађење заједничког значења и новог разумевања. Овакво разумевање је дубље од оног до кога би деца дошла сама. Укључивање других у подупирање дечјег грађења знања неопходно је да би се дошло до виших нивоа разумевања. Деца реформулишу своје интуитивне идеје тако што интериоризују оно што су научила кроз колаборацију или сукоб мишљења са другима.

С обзиром на то да деца уче кроз иновације и решавање проблема, она се кроз рад на пројектним задацима осамостаљују, кроз сопствену активност стичу знања и искуства, што код њих јача веру у сопствене способности. Ове бенефите увиђају и васпитачи, који у 90% случајева сматрају да пројектни приступ учењу доприноси активности деце и изграђивању осећаја компетентности (Табела 17).

Табела 17. Одговори васпитача на тврдњу *Пројектни приступ доприноси изграђивању осећаја комјетентности код деце*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	3	.7	.7	.7
Углавном се не слажем	11	2.7	2.7	3.4
Не могу да проценим	22	5.4	5.4	8.8
Углавном се слажем	214	52.2	52.2	61.0
У потпуности се слажем	160	39.0	39.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Следећа тврдња разматра учешће деце у локалној заједници кроз пројекте. Резултати приказани у Табели 18 показују да се преко 70% васпитача слаже са овом тврдњом и сматра да је укључивање деце у живот и рад локалне заједнице, као и учешће заједнице у рад предшколске установе важан део реализације предшколског програма и пројектног приступа учењу, као њеног неизоставног дела. Пројектни приступ омогућава и подстиче повезивање деце са својим локалним и глобалним заједницама пружајући им на тај начин искуства из стварног света.

Табела 18. Одговори васпитача на тврдњу *Деце учи кроз учешће у локалној заједници*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	8	2.0	2.0	2.0
Углавном се не слажем	27	6.6	6.6	8.5
Не могу да проценим	74	18.0	18.0	26.6
Углавном се слажем	159	38.8	38.8	65.4
У потпуности се слажем	142	34.6	34.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Када се говори о начину ангажовања деце, пројектни приступ учењу подразумева истраживање и активно стицање искуства у том процесу.

Испитани васпитачи се у скоро 90% случајева слажу са констатацијом да су деца ангажована у процесу истраживања теме пројекта, да уче стварајући, на начин који је њима смислен и занимљив (Табела 19).

Табела 19. Одговори васпитача на тврдњу *Деце ужива у истраживању, има иницијативу и учење доживљава као смислени, стваралачки процес*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	5	1.2	1.2	1.2
Углавном се не слажем	14	3.4	3.4	4.6
Не могу да проценим	29	7.1	7.1	11.7
Углавном се слажем	206	50.2	50.2	62.0
У потпуности се слажем	156	38.0	38.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Деца уче истражујући и у процесу учења истражују свој лични и социјални идентитет, испитују сопствене претпоставке и „радне теорије”, идентификују проблем, предлажу решења, предвиђају, испробавају, мењају, додају нове елементе, постављају необичне ситуације, конструишу, постављају питања, замишљају, доносе одлуке, уочавају обрасце и практикују решења у различитим ситуацијама, испробавају, промишљају и преиспитују начине решавања проблема, развијају метакогнитивне способности и самодирекцију у учењу. Поред тога, осећај задовољства и уживања у том процесу је за децу најзначајнији. Пројектни приступ омогућава креирање атмосфере у којој се потребе, жеље и емоције деце уважавају, деца се осећају пријатно и продуктивно учествују у наставном процесу. Угодне емоције као што су радозналост, одушевљење и радост помажу процес учења и чине га успешнијим (Стојановић, Ђирковић-Миладиновић, Миловановић, 2021).

У наредној табели представљени су резултати одговора васпитача на тврдњу да је једна од добрих страна пројектног приступа јачање поверења детета у сопствене снаге. За ову тврдњу, као и за претходне, око 90% васпитача се изјаснило да се у потпуности или делимично слаже.

Табела 20. Одговори васпитача на тврдњу *Деће јача поверење у сопствене снаге*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	2	.5	.5	.5
Углавном се не слажем	10	2.4	2.4	2.9
Не могу да проценим	33	8.0	8.0	11.0
Углавном се слажем	193	47.1	47.1	58.0
У потпуности се слажем	172	42.0	42.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

У Новим основама предшколског програма наводи се да је једна од добробити за дете позитивна слика о себи и осећај уважености, сигурности, осећај моћи и утицаја на оно што се дешава у окружењу и прихватању своје јединствености и особености.

Следећа тврдња односила се на прихватање друге деце, васпитача и одраслих као коучесника у процесу учења. Резултати су приказани у Табели 21.

Табела 21. Одговори васпитача на тврдњу *Деће прихватају групу децу, васпитача и друге одрасле особе као коучеснике*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	2	.5	.5	.5
Углавном се не слажем	10	2.4	2.4	2.9
Не могу да проценим	24	5.9	5.9	8.8
Углавном се слажем	186	45.4	45.4	54.1
У потпуности се слажем	188	45.9	45.9	100.0
Total	410	100.0	100.0	

И у овом случају је огроман број васпитача изразио слагање (преко 90%). Резултати су очекивани, с обзиром на то да се Програм предшколског васпитања остварује у вртићу или окружењу које представља заједницу у

којој се сви учесници – деца, васпитачи и породица осећају добродошло, којој припадају, у којој их уважавају и у којој они дају активан допринос. Дељењем знања, умења и разумевања значења учење се подиже на виши ниво од оног нивоа који појединац сам може да досегне (Павловић Брене-селовић, Крњаја, 2017).

На крају испитивања добробити пројектног приступа учењу за децу, у анкети је постављена тврдња да дете кроз пројектни приступ учењу добија поруке прихватања личних и културних различитости од чланова локалне заједнице. Око 70% васпитача се слаже са постављеном тврдњом, с тим што је у односу на претходне тврдње проценат васпитача који „не може да процени” слагање/неслагање са овом тврдњом нешто већи и износи 17,6%.

Табела 22. Одговори васпитача на тврдњу *Детје добија поруке прихватања личних и културних различитости од чланова локалне заједнице*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	11	2.7	2.7	2.7
Углавном се не слажем	19	4.6	4.6	7.3
Не могу да проценим	72	17.6	17.6	24.9
Углавном се слажем	178	43.4	43.4	68.3
У потпуности се слажем	130	31.7	31.7	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Уважавање и прихватање различитости подразумева уважавање и промовисање личног, културног, језичког и породичног идентитета сваког детета и одраслог. Различитост је предуслов и исход учења. Појединци имају различита искуства, знања и вештине које уносе у процес учења. Кроз активно учешће деце и одраслих у различитим колаборативним активностима подстиче се разумевање и уважавање различитости. Из оваквог приступа различитости следи и да се деца из осетљивих група не сагледавају као дефицитарна у односу на друге, па акценат није на њиховом „изједначавању” са осталима, већ на разумевању и уважавању њихове особености.

Да би се утврдио став васпитача о добрим странама пројектног приступа учењу за децу, најпре је на основу њихових оцена у одређеној категорији израчуната просечна вредност (Табела 23).

Табела 23. Добре стране пројектног приступа учењу за децу

	N		Percentiles				
	Valid	Mean	Median	Std. Deviation	25	50	75
Дете учи кроз сарадњу са вршњацима	410	4.34	4.00	.759	4.00	4.00	5.00
Дете доприноси и утиче на сопствено учење као активни и компетентан учесник	410	4.26	4.00	.742	4.00	4.00	5.00
Дете учи кроз учешће у локалној заједници и себе доживљава као вредног члана заједнице	410	3.98	4.00	.984	3.00	4.00	5.00
Дете прави изборе у истраживању у односу на начин учешћа и изражавања	410	3.99	4.00	.862	4.00	4.00	5.00
Дете ужива у истраживању, има иницијативу и учење доживљава као смислени, стваралачки процес	410	4.20	4.00	.811	4.00	4.00	5.00
Дете јача поверење у сопствене снаге	410	4.28	4.00	.753	4.00	4.00	5.00
Дете прихвата другу децу, васпитача и друге одрасле особе као коучеснике	410	4.34	4.00	.739	4.00	4.00	5.00
Дете добија поруке прихватања личних и културних различитости од чланова локалне заједнице	410	3.97	4.00	.960	3.75	4.00	5.00

Добијени резултати за све категорије добробити пројектног приступа учењу показују да васпитачи имају умерено позитиван став јер је вредност медијане $Md = 4$ за све ајтеме, односно највећи број васпитача се изјаснио да се „углавном слаже” са понуђеним тврдњама. Овакви ставови васпитача су очекивани, с обзиром на то да су општепознате добробити за децу када је реч о позитивним странама пројектног приступа учењу. Резултати многих истраживања потврђују наведене бенефите у упитнику (Евтимов, Петровић, 2021; Farida, Rasyid, 2018; Lev, Klark, Starki, 2022; Vengopal, 2016).

Разлике у мишљењу васпитача у односу на академско образовање и дужину радног стажа (рачунате уз помоћ Крускал–Валис теста) нису пронађене, јер су вредности p на свим ајтемима биле веће од $p > 0,05$.

Хипотеза која гласи: *Очекује се да васпитачи имају позитиван став о добрим странама пројектног приступа учењу за децу*, с обзиром на изражене позитивне ставове испитаника, потврђена је.

7. МИШЉЕЊЕ ВАСПИТАЧА О ДОБРИМ СТРАНАМА ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ ЗА ВАСПИТАЧЕ

У овом делу истраживања желели смо да испитамо како васпитачи процењују бенефите пројектног рада за себе. Испитивање мишљења васпитача о добрим странама пројектног приступа учењу за васпитаче представљено је у Табели 24.

Табела 24. Добре стране пројектног приступа учењу за васпитаче

	N		Mean	Median	Std. Deviation	Min	Max	Percentiles		
	Valid	Missing						25	50	75
Васпитач развија квалитет односа и ствара колаборативну средину за учење	410	0	4.12	4.00	.758	1	5	4.00	4.00	5.00
Омогућава повезивање живота детета са непосредним животним контекстом	410	0	4.30	4.00	.719	1	5	4.00	4.00	5.00
У раду са децом, фокус је на развијању диспозиција за учење, а не на издвојеним знањима или вештинама	410	0	4.17	4.00	.755	1	5	4.00	4.00	5.00
Васпитач документује тако да се активности и учење учине видљивијим за децу, родитеље, васпитаче и заједницу	410	0	4.35	4.00	.735	1	5	4.00	4.00	5.00
Негује партнерски однос са децом, породицама, колегама и широм заједницом	410	0	4.46	5.00	.706	1	5	4.00	5.00	5.00

Остварује сарадњу са другим институцијама и професионалцима који се баве децом и породицом	410	0	4.19	4.00	.813	1	5	4.00	4.00	5.00
Развија културу учења кроз сопствену рефлексивну праксу и истраживања	410	0	4.28	4.00	.786	1	5	4.00	4.00	5.00

Резултати су идентични као и за претходно питање. Највећи број испитаника има умерено позитиван став према бенефитима пројектног приступа учењу за васпитаче. Занимљиво је да је само у једној тврдњи – „Васпитач негује партнерски однос са децом, породицама, колегама и широм заједницом” став васпитача изузетно позитиван – „у потпуности се слажем”. Ово показује да је васпитачима веома важан добар однос и квалитетна комуникација са свим актерима васпитно-образовног процеса у предшколској установи, те су ову погодност пројектног приступа истакли као најважнију и њима најзначајнију. На овај аспект пројектног приступа учењу указују различити аутори (Farida, Rasyid, 2018; Lev, Klark, Starki, 2022; Sumarni, Putri, Andika, 2022; Крњаја, Павловић Бренеселовић, 2022), истичући да дете у овом приступу гради и унапређује интеракцију, комуникацију, сарадњу, као и развој карактера бриге и емпатије према пријатељима. Слично је и са васпитачима, који су у прилици да кроз процес планирања и реализације пројеката сарађују са својим колегама, родитељима и припадницима локалне заједнице.

Велики број истраживања указује на бенефите пројектног приступа учењу за васпитаче и њихову мотивацију. Млинаревић (2009), на пример, наводи да су унапређивање стручних знања, социјалних знања и вештина, методичких знања и вештина (практично деловање) и лично задовољство кључни аспекти позитивних исхода пројектног учења за васпитаче. Већ је наведено да се улога васпитача значајно мења и да он постаје истраживач са децом у васпитно-образовном процесу, да има активну улогу не само у подстицању и праћењу развоја деце, већ и сам треба да истражује себе, да преиспитује своја уверења, своју праксу и развија своје личне и стручне капицетете.

Ни код овог питања нису пронађене статистички значајне разлике међу испитаним васпитачима у односу на ниво образовања и радно искуство.

Васпитачи имају позитиван став о добробити пројектног приступа учењу за васпитаче, те је постављена хипотеза за овај задатак потврђена.

8. ПРОБЛЕМИ И ОГРАНИЧЕЊА ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ

Поред добрих страна пројектног приступа учењу, имали смо намеру да у овом истраживању испитамо тешкоће и проблеме са којима се васпитачи суочавају током реализације пројеката. У анкети је постављено неколико тврдњи, са којима је требало да се васпитачи сагласе или да их одбаце.

Табела 25. Тврдња *Недовољно знања о пројектном приступу учењу* – ставови васпитача

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	38	9.3	9.3	9.3
Углавном се не слажем	99	24.1	24.1	33.4
Не могу да проценим	52	12.7	12.7	46.1
Углавном се слажем	169	41.2	41.2	87.3
У потпуности се слажем	52	12.7	12.7	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Око половине (53%) васпитача се изјаснило да нема довољно знања о овом начину рада. Уважавајући чињеницу да су се Нове основе предшколског програма уводиле поступно у предшколске установе, што значи да су неке предшколске установе биле укључене на почетку, неке на средини, а неке на самом крају имплементационог циклуса, јасно је да испитани васпитачи имају различиту дужину искуства у реализацији пројектног приступа учењу. Друго, овладавање овим начином рада захтева изучавање са-
 мих Основа предшколског програма и пратећих приручника у којима се објашњавају циљеви, исходи и сам процес планирања и реализације Програма кроз пројектни рад. На крају, можда најважнији моменат представља само искуство васпитача у остваривању пројектног приступа учењу, у коме васпитачи добијају јаснију слику о могућностима деце са којом раде, у односу на њихов узраст и индивидуалне особености и сагледавање сопствених капацитета у процесу реализације пројеката. У том смислу, висок проценат васпитача који се слажу са тврдњом да још увек немају довољно знања о пројектном раду очекиван је и по нашем мишљењу оправдан. Око 33% васпитача у одговору на ово питање се изјаснило да има довољно знања, а 12,7% не може да процени степен овладаности знањем и вештинама за реализацију пројектног приступа учењу.

Слични резултати (приказани у Табели 26) добијени су на следећу тврдњу, да инструкције о планирању и реализацији пројеката нису довољно или нису уопште јасне.

Табела 26. Тврдња *Нејасне инструкције о планирању и реализацији пројеката* – ставови васпитача

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	31	7.6	7.6	7.6
Углавном се не слажем	118	28.8	28.8	36.3
Не могу да проценим	58	14.1	14.1	50.5
Углавном се слажем	147	35.9	35.9	86.3
У потпуности се слажем	56	13.7	13.7	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Одговори показују подељеност ставова по овом питању јер 36,4% васпитача сматра да су инструкције за планирање и реализацију пројеката јасне, док се њих 49,6% изјаснило да се слаже да ове инструкције нису довољно јасне. Ове резултате можемо тумачити на сличан начин као у претходном случају и претпоставити да је процена јасности инструкција последица сукцесивног увођења Предшколског програма. До сличних резултата дошли су Едвардс и Хамер (2007) у истраживању у коме су испитани васпитачи навели потешкоће у разумевању задатака и захтева.

Као једна од тешкоћа, коју су васпитачи већ навели (али у веома малом проценту), јесте недостатак средстава за рад на пројектима. Питањем број 5 у анкети, које је било отвореног типа, од васпитача се тражило да наведу разлоге који им отежавају реализацију одређених фаза пројеката. Васпитачи су у 6,6% случајева као тешкоћу навели недовољно средстава за рад. У процени ове тврдње, међутим, 79,3% испитаника је навело да ово јесте проблем у процесу планирања и реализације пројеката. Како можемо објаснити овако велику разлику у одговорима васпитача? Наша је претпоставка да се у претходном питању, које је било отвореног типа, већина васпитача усмерила на кључну тешкоћу, по њиховом мишљењу, а то је усклађивање различитих интересовања деце приликом одабира теме пројекта, а затим и развијања пројекта. Можда се велики број васпитача није сетио да помене недостатак дидактичког материјала за реализацију пројеката. Међутим, када им је понуђено да се изјасне да ли је то тешкоћа са којом се сусрећу у раду, велики број васпитача се сложио са тим.

Табела 27. Тврдња *Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу* – ставови васпитача

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	18	4.4	4.4	4.4
Углавном се не слажем	39	9.5	9.5	13.9
Не могу да проценим	28	6.8	6.8	20.7
Углавном се слажем	194	47.3	47.3	68.0
У потпуности се слажем	131	32.0	32.0	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Слично као и у претходној тврдњи, проблем укључивања млађе деце у реализацију пројеката поменут је од стране васпитача, такође у питању отвореног типа број 5, када су наводили тешкоће у различитим фазама пројекта. Тада је 4,1% васпитача узраст деце навео као једну од тешкоћа. Када им је понуђено као тврдња, 62,7% васпитача се сложило да рад са млађом децом на пројектима представља проблем у раду. Насупрот њима, 22,2% испитаника се не слаже да је укључивање млађе деце у пројектне задатке тешкоћа, док 15,1% васпитача не може да процени да ли је ово тешкоћа или не (Табела 28).

Табела 28. Тврдња *Укључивање млађе деце у планирање и реализацију пројеката представља тешкоћу* – ставови васпитача

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	19	4.6	4.6	4.6
Углавном се не слажем	72	17.6	17.6	22.2
Не могу да проценим	62	15.1	15.1	37.3
Углавном се слажем	194	47.3	47.3	84.6
У потпуности се слажем	63	15.4	15.4	100.0
Total	410	100.0	100.0	

У следећој тврдњи, која се односи на тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројеката, 58% васпитача се сложило са поменутом тврдњом, 25,6% се не слаже да има тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројеката, док 16,3% васпитача не може да процени. Резултати су приказани у Табели 29.

Табела 29. Тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројеката

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	21	5.1	5.1	5.1
Углавном се не слажем	84	20.5	20.5	25.6
Не могу да проценим	67	16.3	16.3	42.0
Углавном се слажем	178	43.4	43.4	85.4
У потпуности се слажем	60	14.6	14.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Више од половине васпитача има тешкоће у процесу праћења и евидентирања резултата пројеката. На једно од претходних питања које гласи: *Да ли имате тешкоће у праћењу деце и изради портфолија?*, које представља део праћења и евидентирања резултата пројеката, 85,3% испитаних васпитача је навело или да нема проблема или да има недоумице, али да се сналази у томе. Поново долазимо до резултата који показују да васпитачи дају опречне одговоре. Тачно је да је праћење и евидентирање дечјег развоја и напретка кроз децји портфолио један аспект документовања, а други је праћење и евидентирање резултата пројеката. Ипак, отвара се питање како васпитачи разумеју и схватају сам процес документовања резултата. Да ли су првом случају давали друштвено пожељне одговоре, а у овом питању били отворени и искрени? Нажалост, ово истраживање не пружа могућност добијања одговора на постављена питања и дилеме. У истраживању које су у предшколским установама обавили Рахман, Јасин и Јасин (2012) уочен је проблем у процесу документовања процеса и резултата пројеката. Васпитачи су навели да имају проблем обједињавања и приказивања децјих продуката.

Сличне проблеме уочили су и други истраживачи (Beneke, 2000; Mlinarević, 2009). Коментари васпитача у вези са препрекама били су усредсређени на време које је потребно за развој вештина за вођење децјих портфолија.

Следећа тешкоћа у реализацији пројеката о којој смо желели да добијемо мишљење васпитача односила се на мотивисаност родитеља да се укључе у пројектне задатке. Приказ резултата дат је у Табели 30.

Табела 30. Слаба мотивисаност родитеља за активно учешће у планирању и реализацији пројектних задатака

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	40	9.8	9.8	9.8
Углавном се не слажем	78	19.0	19.0	28.8
Не могу да проценим	52	12.7	12.7	41.5
Углавном се слажем	159	38.8	38.8	80.2
У потпуности се слажем	81	19.8	19.8	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Велики број васпитача (58,6%) слаже се са тврдњом да родитељи нису довољно мотивисани да допринесу пројектима својим укључивањем и ангажовањем. Питање број 9, постављено раније у анкети, испитивало је заинтересованост родитеља за учешће у пројектним активностима и тада је трећина васпитача (29%) сматрала да је тачна тврдња да родитељи нису довољно заинтересовани за сарадњу на реализацији пројеката. Шта је утицало да се у овом питању, које је скоро идентично једном ајтему и питању бр. 9, појаве резултати који чине да се дупло већи број васпитача сада изјасни да родитељи нису заинтересовани за учешће на пројектним задацима? Понављање питања у анкети изгледа да има смисла, јер када се појављују у другачијем контексту, васпитачи дају другачије одговоре.

Једна од тешкоћа може бити и проблем са укључивањем локалне заједнице у реализацију пројеката (Табела 31). Васпитачи су навели поводом ове тврдње да у 40% случајева имају тешкоће по овом питању и у овом случају се резултати поклапају са резултатима које смо добили у претходном питању које се односило на учесталост укључивања заједнице у реализацију пројеката, када су се васпитачи у скоро идентичном проценту изјаснили да ретко укључују у пројекте релевантне чиниоце из локалне заједнице. С обзиром на то да заједница пружа много могућности за децу, попут различитих стручњака, институција, различитог физичког и пословног окружења, што деци може омогућити стицање знања и богатог искуства на различите теме, сматрамо да је неопходно ову сарадњу проширити и продубљивати јер заједница може бити квалитетан и вредан партнер деци и васпитачима у њиховом раду.

Табела 31. Тешкоће везане за сарадњу са локалном заједницом

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Уопште се не слажем	51	12.4	12.4	12.4
Углавном се не слажем	94	22.9	22.9	35.4
Не могу да проценим	57	13.9	13.9	49.3
Углавном се слажем	140	34.1	34.1	83.4
У потпуности се слажем	68	16.6	16.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Како би се сумирали резултати добијени на питања о тешкоћама везаним за реализацију пројектног приступа учењу, у Табели 32 приказане су средње вредности и стандардна девијација за све понуђене ајтеме.

Табела 32. Проблеми и ограничења пројектног приступа учењу

	Mean	Median	Std. Deviation	Min	Max	Percentiles		
						25	50	75
Недовољно знања о пројектном приступу учењу	3.24	4.00	1.216	1	5	2.00	4.00	4.00
Нејасне инструкције о планирању и реализацији пројеката	3.19	3.00	1.209	1	5	2.00	3.00	4.00
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	3.93	4.00	1.078	1	5	4.00	4.00	5.00
Укључивање млађе деце у планирање и реализацију пројеката	3.51	4.00	1.091	1	5	3.00	4.00	4.00
Тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројеката	3.42	4.00	1.121	1	5	2.00	4.00	4.00
Слаба мотивисаност родитеља за активно учешће у планирању и реализацији пројектних задатака	3.40	4.00	1.267	1	5	2.00	4.00	4.00
Тешкоће везане за сарадњу са локалном заједницом	3.20	4.00	1.303	1	5	2.00	4.00	4.00

Највећи број васпитача је изразио умерен став („слажем се”) у односу на понуђене тврдње о тешкоћама: да немају довољно знања о пројектном приступу учењу, да нема довољно дидактичких средстава за реализацију пројеката, да је један од проблема и узраст деце (посебно када се ради о реализацији пројеката са млађом децом), да имају проблеме у процесу праћења и евидентирања резултата пројеката, да су родитељи и припадници локалне заједнице слабо мотивисани да се активно укључују у планирање и реализацију пројектних активности. Посебно треба нагласити да су за тврдњу „Нејасне инструкције о планирању и реализацији пројеката” васпитачи изразили неутралан став $Md = 3$, односно „не могу да проценим”. Овакав став можемо објаснити чињеницом да је имплементација Нових основа програма и пројектног приступа учењу текла сукцесивно, те да нису сви испитани васпитачи провели једнако време у примени пројектног приступа у непосредној васпитној пракси. Сходно томе, не могу да процене у којој мери су значајне и јасне инструкције које добијају. На овом месту би требало да поставимо питање и о мотивисаности васпитача за реализацију пројектног приступа учењу. Резултати истраживања које су обавили Деци и Риан (2000) управо разматрају мотивацију просветних радника за примену пројектног приступа учењу и показују да уколико они спроводе пројекте јер морају, вероватно неће учествовати у том процесу са радошћу и интересовањем. Циљ васпитно-образовних установа, међутим, треба да буде усмерен на васпитаче који реализују Програм и пројекте (Војачкова, 2020).

Резултати показују да, када је реч о мишљењу васпитача о проблемима и тешкоћама приликом реализације пројектног приступа учењу, а у односу на варијаблу ниво образовања, за већину тврдњи се нису појавиле статистички значајне разлике, осим за једну тврдњу, а то је „Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу” (Табела 33).

Табела 33. Крускал–Волисов тест

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Недовољно знања о пројектном приступу учењу	4.161	3	.245
Нејасне инструкције о планирању и реализацији пројеката	1.784	3	.619
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	8.116	3	.044
Укључивање млађе деце у планирање и реализацију пројеката	1.362	3	.715

Тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројеката	1.123	3	.772
Слаба мотивисаност родитеља за активно учешће у планирању и реализацији пројектних задатака	1.603	3	.659
Тешкоће везане за сарадњу са локалном заједницом	4.635	3	.201

a. Kruskal–Wallis Test

b. Grouping Variable: академски ниво

Крускал–Волисов тест показује статистички значајну разлику у ставовима васпитача различитих нивоа образовања, $\chi^2 = 8.116$, за $df = 3$ и вредност $p = 0,044$, али не показује између којих група се тачно јавља статистички значајна разлика, па је урађен накнадни Ман–Витнијев тест (Табела 34).

Табела 34. Ман–Витнијев тест

Ranks				
	Академски ниво	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	Виша школа за образовање васпитача	163	113.37	18478.50
	Мастер студије, смер Предшколски васпитач	78	136.96	10682.50
	Total	241		
Test Statistics ^a				
	Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу			
Mann–Whitney U			5112.500	
Wilcoxon W			18478.500	
Z			-2.639	
Asymp. Sig. (2-tailed)				.008

a. Grouping Variable: академски ниво

Ranks				
	Академски ниво	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	Академске четворогодишње студије, смер Предшколски васпитач	92	78.26	7200.00
	Мастер студије, смер Предшколски васпитач	78	94.04	7335.00
	Total	170		
Test Statistics ^a				
	Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу			
Mann-Whitney U			2922.000	
Wilcoxon W			7200.000	
Z			-2.237	
Asymp. Sig. (2-tailed)			.025	

a. Grouping Variable: академски ниво

Будући да све групе имају исту вредност медијане од 4.00, накнадним Ман–Витнијевим тестовима је утврђено да се статистички значајна разлика јавља између више школе и мастер студија, односно између академских и мастер студија, и то на тај начин што вредности ранга (Mean Rank) показују да се испитаници из групе мастер студија у највећој мери слажу са тврдњом да је „недовољно средстава” један од проблема у реализацији пројектног приступа учењу (Табела 35).

Табела 35. Академски ниво

Report		
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу		
Академски ниво	N	Median
Виша школа за образовање васпитача	163	4.00
Висока струковна школа за образовање васпитача	77	4.00
Академске четворогодишње студије, смер Предшколски васпитач	92	4.00
Мастер студије, смер Предшколски васпитач	78	4.00
Total	410	4.00

Претпостављамо да се ова разлика, у корист васпитача са завршеним мастер студијама, јавља због тога што су мастер васпитачи боље упознати са пројектним приступом учењу, те схватају да је потребно имати различите дидактичке материјале у васпитним групама како би се пројекти реализовали на квалитетан начин.

Статистички значајна разлика се јавила код истог ајтема – „Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу” између васпитача са различитим радним искуством (Табела 36).

Табела 36. Крускал–Волисов тест

	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
Недовољно знања о пројектном приступу учењу	2.021	4	.732
Нејасне инструкције о планирању и реализацији пројектата	5.626	4	.229
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	13.564	4	.009
Укључивање млађе деце у планирање и реализацију пројектата	1.597	4	.809
Тешкоће везане за праћење и евидентирање резултата пројектата	8.549	4	.073
Слаба мотивисаност родитеља за активно учешће у планирању и реализацији пројектних задатака	1.115	4	.892
Тешкоће везане за сарадњу са локалном заједницом	7.639	4	.106

a. Kruskal–Wallis Test

b. Grouping Variable: godine radnog iskustva

Крускал–Волисов тест показује статистички значајну разлику у ставовима васпитача у односу на различиту дужину радног искуства, $\chi^2 = 13.564$, за $df = 4$ и вредност $p = 0,009$. Да бисмо утврдили између којих група се јавља ова разлика урађен је накнадни Ман–Витнијев тест (Табела 37).

Табела 37. Ман–Витнијев тест

Ranks				
	Године радног искуства	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	До 5 година	56	53.85	3015.50
	5–10 година	71	72.01	5112.50
	Total	127		
Test Statistics ^a				
	Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу			
Mann–Whitney U	1419.500			
Wilcoxon W	3015.500			
Z	-3.029			
Asymp. Sig. (2-tailed)	.002			
a. Grouping Variable: године радног искуства				
Ranks				
	Године радног искуства	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу	До 5 година	56	81.05	4539.00
	10–20 година	151	112.51	16989.00
	Total	207		
Test Statistics ^a				
	Недовољно средстава за реализацију пројектног приступа учењу			
Mann–Whitney U	2943.000			
Wilcoxon W	4539.000			
Z	-3.639			
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000			
a. Grouping Variable: године радног искуства				

Вредности Ман–Витнијевог теста које између васпитача до 5 година и од 5–10 година радног искуства износе $p = 0.02$, односно за васпитаче до 5 година и од 10–20 година радног искуства $p = 0.00$ показују да искуснији васпитачи, са дужим радним стажом, у већој мери процењују да је недостатак средстава тешкоћа у реализацији пројеката у односу на васпитаче са мањим радним искуством.

Поводом тешкоћа у реализацији пројектног приступа учењу које су васпитачи идентификовали, поставили смо хипотезу у којој очекујемо да највише проблема у реализацији пројектног приступа учењу васпитачи имају приликом укључивања млађе деце у рад. Резултати су показали да је ситуација другачија и да су васпитачи као највећу тешкоћу у раду на пројектима навели недостатак средстава. Иако су васпитачи као други важан проблем навели укључивање млађе деце у пројектне задатке, ипак постављену хипотезу морамо одбацити.

9. СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ОСПОСОБЉЕНОСТИ ИНИЦИЈАЛНИМ ОБРАЗОВАЊЕМ ЗА РЕАЛИЗАЦИЈУ ПРОЈЕКТА

Следећим питањем испитивали смо васпитаче о оспособљености иницијалним образовањем за примену пројектног приступа учењу. Занимљив је податак да је 64,6% васпитача одговорило да је на вишим школама, струковним и академским студијама за образовање васпитача, као и на мастер студијама истог смера оспособљено за рад на пројектима (Табела 38).

Табела 38. Одговори васпитача на питање *Да ли сће и у којој мери оспособљени иницијалним образовањем за примену пројектног приступа учењу?*

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Да	265	64.6	64.6	64.6
Не	145	35.4	35.4	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Сагледавајући околности имплементације Нових основа предшколског програма, које су подразумевале обуку пре свега тренера, а затим и стручних сарадника и васпитача у вртићима, није нам сасвим јасно како се већина васпитача (и они који имају дуже радно искуство) изјаснила да су у свом иницијалном образовању имали садржаје који се односе на примену пројектног приступа учењу. Према нашим сазнањима, у досадашњим програмима виших и високих школа које су васпитачи завршавали садржаји који се баве пројектним приступом учењу нису били заступљени. Друга важна чињеница је да се тек сада (током 2023. године) чине напори да се програмски садржаји на високим струковним школама и факултетима за образовање васпитача прилагоде Новим основама предшколског програма. У том смислу податак који је дало преко половине испитаних васпитача не можемо сматрати релевантним и можемо закључити да су ови васпитачи дали друштвено пожељне одговоре.

Очекује се да васпитачи нису осјеслобљени иницијалним образовањем за реализацију пројеката – гласила је постављена хипотеза за овај задатак истраживања. У односу на добијене резултате, закључујемо да је хипотеза одбачена.

Истражујући постојање статистички значајних разлика у ставовима васпитача у односу на ниво образовања и дужину радног стажа, а по питању оспособљености иницијалним образовањем за рад на пројектима, ове разлике нису пронађене.

10. ПРЕДЛОЗИ И СУГЕСТИЈЕ ВАСПИТАЧА У ВЕЗИ СА ПРИМЕНОМ ПРОЈЕКТНОГ ПРИСТУПА УЧЕЊУ

На крају овог истраживања, васпитаче смо замолили да дају сугестије и предлоге који би помогли да се превазиђу или ублаже проблеми и тешкоће у процесу реализације пројектног приступа учењу. Резултати су приказани у Табели 39.

Табела 39. Предлози и сугестије васпитача у вези са применом пројектног приступа учењу

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Потребно је веће учешће и ангажовање родитеља и локалне заједнице	4	1.0	1.0	1.0
Потребно је више дидактичког материјала	60	14.6	14.6	15.6
Неопходно је да број деце у групи буде мањи од постојећег	7	1.7	1.7	17.3
Обуке на дају јасне инструкције за рад	18	4.4	4.4	21.7
На обукама не добијамо јасна упутства за документовање пројектних активности	20	4.9	4.9	26.6
Овај облик рада ми одговара	8	2.0	2.0	28.5
Не одговара ми овај начин рада	28	6.8	6.8	35.4
Без одговора	265	64.6	64.6	100.0
Total	410	100.0	100.0	

Резултати показују податак да велики број васпитача (64,4%) није дао никакав одговор на ово питање. Иако су васпитачи имали позитивне ставове о свим dobrim странама пројектног приступа учењу, како за децу тако и за васпитаче, истовремено су се изјашњавали у великом броју о проблемима и тешкоћама на које наилазе у раду. Ипак, нису давали никакве предлоге који би свакако били од помоћи свима који реализују пројекте у оквиру Нових основа предшколског програма. Иако је мали број васпитача дао предлоге и сугестије, анализираћемо њихове одговоре.

Пошто је последње питање у упитнику било отвореног типа, интересно је поменути да су васпитачи више помињали проблеме него што су давали предлоге за унапређење пројектног рада. Један број испитаника (14,6%) навео је да је потребно више дидактичког материјала за реализацију пројектата. У претходним истраживањима (Млинарувић, 2009; Sumarni, 2015) васпитачи су навели исти предлог, да предшколска установа треба да обезбеди више дидактичких средстава. Следеће запажање једног броја испитаних васпитача (9%) односи се на инструкције које су добијали од

стране тренера Министарства просвете. По мишљењу васпитача, оне нису биле у довољној мери јасне, као ни упутства за документовање. Наводимо још један податак, а то је да се 6,8% васпитача изјаснило да им овај начин рада не одговара. Међу осталим одговорима (чији је број занемарљив) је поменуто следеће: потребно је веће учешће и ангажовање родитеља и локалне заједнице и неопходно је да број деце у групи буде мањи од постојећег.

Претпоставили смо да ће васпитачи у оквиру предлога и сугестија у већем проценту предложити смањење броја деце у групи како би се успешније примењивао пројектни приступ учењу. С обзиром на то да су васпитачи више наводили проблеме у примени пројектног приступа учењу, постављену хипотезу можемо одбацити, јер је занемарљив број васпитача поменуо овакав предлог.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од чињенице да је пројектни приступ учењу у оквиру Нових основа предшколског програма почео да се примењује 2019. године у предшколским установама Републике Србије, циљ овог истраживања је био да се испита мишљење васпитача о примени пројектног приступа учењу, са посебним освртом на добре стране и на тешкоће у процесу реализације овог модела. Сматрали смо оправданим да после четири године имплементације Нових основа предшколског програма истражимо каква су прва искуства васпитача у процесу примене пројектног приступа учењу. Иако испитани васпитачи нису имали исто време за стицање искуства у овом послу, јер се обука за реализацију Програма одвијала у етапама, у различито време за различите предшколске установе, очекивали смо да су сви васпитачи већ започели рад на пројектима.

У овом делу приказаћемо кључне резултате према постављеним задацима истраживања.

– У првом задатку испитивали смо у којој мери васпитачи имају искуства са пројектним приступом учењу. Резултати су показали да 80% испитаних васпитача има искуства са пројектним приступом учењу, док је 19,5% васпитача навело да није примењивало овај облик рада. Ми смо претпоставили да су се васпитачи који су навели да немају искуства налазили у групи предшколских установа које су биле међу последњим у процесу обуке;

– На питање колико често васпитачи примењују пројектни приступ учењу, 17,3% васпитача је навело да то чини једном недељно, највећи број васпитача (51%) навео је да реализује пројекте два пута недељно, док се 31,5% испитаника изјаснило да пројекте реализује ређе. На основу одговора већине васпитача можемо констатовати да они редовно раде на пројектима, односно једном или два пута недељно;

– Разматрајући резултате за задатак „Тешкоће у реализовању одређених фаза пројекта”, закључујемо да је половина васпитача (51,5%) навела да је „отварање пројекта” најизазовнији део у реализацији пројектног приступа учењу, а као разлог за то испитани васпитачи наводе различита интересовања деце која је тешко ускладити како би се пројекат даље развијао;

– Када је реч о документовању дечјег развоја и напретка кроз портфолио, највећи број васпитача је навео да има недоумице, али се сналази, или да нема никаквих проблема у процесу документовања;

– Сумирајући резултате о сарадњи васпитача са родитељима у процесу реализације пројектног приступа учењу, можемо закључити да резултати истраживања упућују на то да су васпитачи у највећој мери задовољни и делимично задовољни овом сарадњом. Они су изразили умерен став на свим тврдњама, што указује на то да углавном имају разумевања за родитеље и да не пребацују одговорност на њих за евентуалне проблеме који се појављују у раду. Када је реч о сарадњи са родитељима, нису пронађене статистички значајне разлике међу васпитачима различитог академског образовања, нити у односу на дужину њиховог радног искуства. Вредности p су у свим случајевима веће од 0,05, што указује на непостојање разлика у ставовима васпитача по овом питању. У складу са добијеним резултатима, можемо закључити да је постављена хипотеза да васпитачи успешно реализују сарадњу са родитељима током реализације пројеката, потврђена;

– Одговори на питање о сарадњи васпитача и локалне заједнице у процесу реализације пројеката подељени су између категорија да васпитачи ретко (47,3%) и редовно (41,7%) сарађују са локалном заједницом. Резултати показују да велики број васпитача (171 или 41,7%) редовно укључује локалну заједницу у реализацију пројеката, а скоро половина васпитача каже да то чине ретко, али да сарадња ипак постоји;

– Један од задатака односио се на испитивање ставова васпитача о позитивним странама пројектног приступа учењу за децу. Резултати су показали да васпитачи разумеју добробити пројектног приступа учењу за децу, јер су изразили умерено позитивне ставове ($M = 4$) за све ајтеме. Постављена хипотеза: „Очекује се да васпитачи имају позитиван став о добрим странама пројектног приступа учењу за децу” – потврђује се;

– Слични резултати добијени су и приликом испитивања добробити пројектног приступа учењу за васпитаче. Испитани васпитачи су се сложили да пројектни приступ учењу има позитивне ефекте и за васпитаче;

– Када је реч о тешкоћама и проблемима током реализације пројеката, васпитачи су проценили да немају довољно знања о пројектном приступу учењу, да постоје проблеми техничке природе, као што је недостатак средстава, и на крају, да немају одговарајућу подршку од стране родитеља и припадника локалне заједнице. Васпитачи са вишим нивоом образовања и васпитачи са дужим радним искуством процењују да су дидактичка средства један од важних предуслова за реализацију пројектног приступа учењу, јер су се на овом ајтему појавиле статистички значајне разлике;

– Следећи задатак односио се на испитивање васпитача о оспособљености иницијалним образовањем за примену пројектног приступа учењу. Податак да је 64,6% васпитача одговорило да је на вишим школама, струковним и академским студијама за образовање васпитача, као и на мастер студијама истог смера, оспособљено за рад на пројектима, показује да су испитани васпитачи у овом случају давали друштвено пожељне одговоре. Овакав закључак доносимо полазећи од чињенице да у иницијалном образовању васпитача до сада нису постојали садржаји који се односе на примену пројектног приступа учењу. У складу с тим постављена хипотеза је одбачена.

– На крају анкете, замолили смо васпитаче да наведу предлоге и сугестије за унапређење рада пројектима и ублажавање проблема и тешкоћа који се јављају током реализације пројектног приступа учењу. Велики број васпитача (64,4%) није дао никакав одговор на ово питање. Сматрамо да васпитачи нису били мотивисани да дају одговоре на ово питање. Један мањи број васпитача навео је да је потребно више дидактичког материјала за реализацију пројеката, да обуке од стране тренера Министарства просвете нису биле довољно јасне и слично.

Сумирајући и анализирајући добијене резултате, можемо закључити да су васпитачи врло често давали друштвено пожељне одговоре, што се одразило на то да су на иста или слична питања одговарали сасвим другачије. У више случајева деловало је да су васпитачи збуњени, а нама као истраживачима није до краја јасно шта је истина и како се они заиста налазе у реализацији Нових основа програма, а посебно у примени пројектног приступа учењу. Такође је важан осврт на то да велики број васпитача није уопште давао одговоре на питања отвореног типа, која су по нашем мишљењу веома значајна, што можемо протумачити као незаинтересованост васпитача и мањак мотивације да говоре о одређеним проблемима, као и да дају предлоге и сугестије за унапређење васпитно-образовног рада.

Упркос недостацима истраживања (непознати конкретни проблеми у васпитној пракси који се тичу реализације пројектног приступа учењу, непознат начин на који васпитачи планирају и реализују пројекте са децом, пригодан узорак итд.), налазе овог истраживања сматрамо релевантним јер показују на који начин васпитачи процењују прва искуства у примени пројектног приступа учењу.

С обзиром на значај и улогу пројектног приступа учењу у раду са децом предшколског узраста, резултати истраживања упућују на закључак да је неопходно и даље радити на унапређењу квалитета реализације

пројектног приступа учењу, а ту пре свега мислимо на адекватну обуку и мотивисање васпитача за примену овог модела учења. Надамо се и да наведени резултати имају капацитет да покрену нека нова истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

Ackerman, D. & Perkins, D. H. (1989). Integrating thinking and learning skills across the curriculum. In H. H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 77–95). Alexandria, VA: ASCD.

Applefield, J. M., Huber, R. & Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practise: Toward a better understanding. *The High School Journal*, 84(2), 35–53.

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199–207. doi:10.1007/s10643-007-0165-8

Babić, N. (2007). Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagoški istraživanja*, 4(2), 217–229. Preuzeto 2. 5. 2020. sa: <https://hrcak.srce.hr/118311>.

Banchi, H. & Bell, R. (2008). The many levels of inquiry. *Science and Children*, 46(2), 26–29.

Beane, J. (1991). On interdisciplinary curriculum: A conversation with Heidi Hayes Jacobs. *Educational Leadership*, 49(2), 24–26.

Beneke, S. (1994). Implementing the Project Approach in Part-time Early Childhood Education Programs. *Early Childhood Research and Practice*, 2(1). Retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v2n1/index.html>.

Beneke, S. (2000). Implementing the Project Approach in Part-time Early Childhood Education Programs, *Early Childhood Research and Practice*, Vol. 2, No. 1.

Beneke, S. & Ostrosky, M. M. (2007). *Teachers' Views of the Efficacy of Incorporating the Project Approach into Classroom Practice with Diverse Learners*. Retrieved from <http://www.ceep.crc.uiuc.edu/eecearchive/digests/ed-cite/ed448856.html>.

Beneke, S. & Ostrosky, M. M. (2015). Effects of the Project Approach on Preschoolers With Diverse Abilities. *Infants & Young Children*, Vol. 28, No. 4, 355–369.

Brooks, J. G. (2013). Constructivism: Transforming knowledge of how people learn into meaningful instruction. In B. Irby, B. Brown, R. Alecio & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 271–275). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

- Capezzuto, S. M. & Denise, A. (2001). Using experts to enhance classroom projects. *Young Children*, 56(2), 84–85.
- Carr, V. & Boat, M. (2019). “You Say Praise, I Say Encouagement” – Negotiating Positive Behavior Support in a Constructivist Preschool. *Athens Journal of Education*, 6(3), 171–188. Retrived 5. 5. 2020 from Doi=10.30958/aje.6-3-1.
- Chouinard, M., Harris, P. L. & Maratsos (2007). Children’s questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1–129.
- Clark, M. (2006). Changing Classroom Practice to Include the Project Approach. *Early Childhood Research and Practice*, 8(2). Retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v8n2/index.html>.
- Claussen, C. (2017). *A Review of Literature: Project Based Learning in Early Childhood*, Orange City: Northwestern College
- Chard, S. (2014). *The Project Approach*. Retrieved from <http://www.project-approach.org>.
- Charlin, B., Mann, K. & Hansen, P. (1998) The many faces of problem-based learning: a framework for understanding and comparison, *Medical Teacher*, 20(4), 323–330.
- Cota Bekavac, M. (2002). Istraživanja suradničkog učenja, *Napredak*, 142(1), 32–40.
- Ćirić, M. & Jovanović, D. (2018). Konstruktivizam u pedagogiji: karakteristike, dometi i ograničenja. *Godišnjak za pedagogiju*, 3(2), 57–71.
- Dagar, V. & Yadav, A. (2016). Constructivism: A Paradigm for Teaching and Learning. *Arts Social Sci J*, 7(4). Retrieved 8. 5. 2020 from: doi:10.4172/2151-6200.1000200.
- Dahlgren, M. & Dahlgren, L. (2002) Portraits of PBL: students’ experiences of the characteristics of Problem Based Learning in physiotherapy, computer engineering and psychology, *Instructional Science*, 30, 111–127.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2019). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Development Science*, 1–44. doi:10.1080/10888691.2018.1537791
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Languages of of Evaluation*. London and New York: Routledge.

Denton, P. & Kriete, R. (2000). *The first six weeks of school. Strategies for teachers series*. Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.

Diamond, J., Grob, B. & Reitzes, F. (2015). *Teaching kindergarten: Learner centered classroom for the 21st Century*. New York, NY: Teachers College Press.

Dickey, K., Castle, K. & Pryor, K. (2016). Reclaiming play in school. *Childhood Education*, 92(2), 111–117.

Donegan, M., Hong, S. B., Trepanier-Street, M. & Finkelstein, C. (2005). Exploring how project work enhances student teachers’ understanding of children with special needs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 37–46.

Driscoll, M. (2005). *Psychology of learning for instruction* (3rd ed.). New York, NY: Pearson.

Duke, N. K., Halvorsen, A., Strachan, S. L., Konstantopoulos, S. & Kim, J. (2016). *Putting PBL to the test: The impact of project-based learning on 2nd-grade students’ social studies and literacy learning and motivation*. Unpublished manuscript. Ann Arbor, MI: University of Michigan.

Evtimov, J. & Petrović, J. (2021). Konstruktivistički pristup učenju dece predškolskog uzrasta, *Godišnjak za pedagogiju*, VI/2, 83–95.

Edens, K. (2000) Preparing problem solvers for the 21st Century through Problem Based Learning, *College Teaching*, 48(2), 55–60.

Edmiaston, R. (1998). Projects in inclusive early childhood classrooms. In J. H. Helm (Ed.), *The project approach catalog 2 by the project approach study group* (pp. 23–26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.) (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections*, CT: Ablex Publishing.

Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (Eds.) (1993). *The hundred languages of children: The reggioemilia approach to early childhood education*. Norwood: New Jersey.

Edwards, S. & Hammer, M. (2007). Problem-based Learning in Early Childhood and Primary Pre-Service Teacher Education: Identifying the Issues and Examining the Benefits. *Australian Journal of Teacher Education*, 32(2). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2007v32n2.3>

Elkind, D. (2008). The power of play: Learning what comes naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1–6.

Erickson, H. L. (2002). *Concept-based curriculum and instruction: Teaching beyond facts*. Thousand Oaks CA: Corwin Press, Inc.

Farida, N. & Rasyid, H. (2018). The Effectiveness of Project-based Learning Approach to Social Development of Early Childhood, *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, Vol. 296, 369–372.

Fogarty, R. (1991). Ten ways to integrate curriculum. *Educational Leadership*, 49(2), 61–65.

Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fuson, K., Kalchman, M. & Bransford, J. (2005). Mathematical understanding: An introduction. In M. S. Donovan, J. D. Bransford (Eds.), *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom* (pp. 217–256). Washington, DC: The National Academy Press.

Gillies, R. M. & Ashman, A. F. (2000). The Effects of Cooperative Learning on Students with Learning Difficulties in the Lower Elementary School. *Journal of Special Education*, 34(1), 19–27.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. doi: 10.1542/peds.2006-2697

Godine uzleta: osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja (2019). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Preuzeto 10. 10. 2021. sa [https:// www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf](https://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf).

Hammond, Z. (2014). *Culturally responsive teaching and the brain: Promoting authentic engagement and rigor among culturally and linguistically diverse students*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Harris, K. R. & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, paradigms, and integration. *The Journal of Special Education*, 28(3), 233–247.

Harris-Helm, J. & Katz, L. (2011). *Young investigators the project approach in the early years* (2nd ed.). New York, NY: Techers College Press.

Harris, K. I. & Gleim, L. (2008). The light fantastic: Making learning visible for all children through the project approach. *Young Exceptional Children*, 11, 27–40.

Harris, C. & Rooks, D. (2010). Managing inquiry based science: Challenging in enacting complex science instruction in elementary and middle school

classrooms. *Journal of Science Teacher Education*, 21(2), 227–240, doi: 10.1007/s10972-009-9172-5.

Helm, J. (2015). *Becoming young thinkers: Deep project work in the classroom*. New York, NY: Teachers College Press.

Helm, J. H. (2008). Don't give up on engaged learning. *YC Young Children*, 63(4), 14.

Helm, H. & Katz, L. (2016). *Young investigators: The project approach in the early years* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Holland, B. (2017). *Inquiry and the research process: Tips for ensuring that your students' research fosters genuine inquiry*. Retrieved from: <https://www.edutopia.org/article/inquiry-and-research-process>.

Holen, A. (2000) The PBL group: self-reflections and feedback for improved learning and growth, *Medical Teacher*, 22(5), 485–488.

Horton, A. (2017). *Effective Foundational Literacy Skills Instructions and PBL*, Part 2 [blog]. Retrieved from: <https://newtechnetwork.org/resources/effective-foundational-literacy-skill-instruction-pbl-part-2/>.

Jane, M. (1998). The Project Approach: A different way to plan curriculum. *Young Children*, 53(4), 55–59.

Johnson, D., Johnson, R. & Stanne, B. M. (2000). *Metode suradničkog učenja, meta-analiza*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1998). Cooperative Elementary School, *Journal of Special Education*, 34(1), 19–27.

Kandel, E. R. & Hawkins, R. D. (1992). The Biological Basis of Learning and Individuality. *Scientific American*, 267(3), 78–86.

Katz, L. G. & McClellan, D. E. (1999). *Poticanje razvoja socijalne kompetencije – uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.

Katz, L., Chard, S. & Kogan, Y. (2014). *Engaging children's minds: The project approach* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.

Katz, L. G. & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The Project Approach* (2nd ed.). Stamford, CT: Ablex.

Kay, A. & Katherine, W. (1996). Learning about moths. *Texas Child Care*, 20(2), 32–37.

Keeley, P. & Tuge, J. (2019). *Science curriculum topic study: Bridging the gap between three-dimensional standards, research, and practice*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Kloppenborg, T. J. & Baucus, M. S. (2004). Project management in local nonprofit organizations: Engaging students in problem based learning. *Journal of Management Education*, 28(5), 610–629, doi:10.1177/1052562904266008.

Kogan, Y. & Pin, J. (2009). Beginning the Journey: The Project Approach with Toddlers. *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v11n1/index.html>.

Kohn, A. (2013). How to rock the boat: Do you think that just because you're a new teacher you can create meaningful changing your classroom? Alfie Kohn begs to differ. *Educational Horizons*, 91(4), 21–25.

Krechevsky, M., Mardell, B., Rivard, M. & Wilson, D. (2013). *Visible learners: Promoting Reggio-inspired approaches in all schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pavlović Breneselović, D. & Krnjaja, Ž. (2017). *Kaleidoskop, projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Krnjaja, Ž. & Pavlović Breneselović, D. (2022). *Priručnik za dokumentovanje*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Kurzel, F. & Rath, M. (2007). Project based learning and learning environments. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 4, 503–510.

Kysilka, M. L. (1998). Understanding integrated curriculum. *Curriculum Journal*, 9(2), 197–209.

Langa, M. & Yost, J. (2007). *Curriculum mapping for differential instruction*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Larmer, J., Mergendoller, J. & Boss, S. (2015). *Setting the standard for project based learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Larmer, J. (2016). It's a project base world. *Educational leadership*, 73(6), 66–70.

Lev, S. (2018, July 6). *Lowering the Driving (Question) Age* [Blog Post]. Retrieved from: <https://www.pblworks.org/blog/lowering-driving-question-age>.

Lev, S., Klark, A. & Starki, E. (2022). *Projektno učenje*. Beograd: Clío; Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.

Lee, S. (2002). Explore, Question, Ponder, and Imagine: Projects give kids the chance to delve deeply and find their own way through challenging intellectual terrain. *Northwest Education*, 7(3), 2–7.

Llewellyn, D. (2013). *Inquire within: Implementing inquiry- and argument-based science standards in grades 3–8* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Lloyd, C. V. (1998). Engaging students at the top (without leaving the rest behind). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(3) 184–191.

Loepp, F. L. (1999). Models of curriculum integration. *The Journal of Technology Studies*, 25(2), 21–25.

Ljubetić, M. (2014) *Od suradnje do partnerstva, obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.

Marshall, C. (2017). Montessori education: a review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11). Retrived 2. 5. 2020 from: doi:10.1038/s41539-017-0012-7.

Marx, R. W. et al. (1997): Enacting project-based science: Challenges for practice and policy, *Elementary School Journal*, 97, 341–358.

Meredith, K. S., Steele, J. L. & Temple, C. (1998). *Cooperative Learning, Reading and Writing for Critical Thinking Project – RWCT*, University of Northern Iowa & International Reading Associations.

McPhee, A. (2002) Problem Based Learning in initial teacher education: taking the agenda forward, *Journal of Educational Enquiry*, 3(1), 60–78.

McCombs, B. & Whisler, J. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.

McCombs, B. & Miller, L. (2007). *Learner-centered classroom practices and assessments: Maximizing student motivation, learning, and achievement*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

McTighe, J. & Willis, J. (2019). *Upgrade your teaching: Understanding by design meets neuroscience*. Alexandria, VA: ASCD.

McDonald, J., Mohr, N., Dichter, A. & McDonald, E. (2003). *The power of protocols: An educator's guide to better practice*. New York, NY: Teachers College Press.

Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 129–149.

Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga, 177–216.

Милановић, М., Видановић, Д. & Богојевић, М. (2014). Пројектни приступ у Ређо концепцији, *Зборник радова Холлистички приступи у предшколској педагогији теорија и пракса*, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Пироту и Српска академија образовања, 63–71.

Mlinarević, V. (2004). Vrtično okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*, br. 11/1. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet i Visoka učiteljska škola, 112–118.

Mlinarević, V. (2009). Iskustva odgojitelja u radu na projektima. U: N. Babić, Z. Redžep Borak (ur.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih: zbornik radova*. Osijek: Centar za predškolski odgoj, 31–37. https://bib.irb.hr/datoteka/504730.Iskustva_odgojitelja_u_radu_na_projektima.pdf

Mraz, K., Porcelli, A. & Tyler, C. (2016). *Purposeful play: A teacher's guide to igniting deep & joyful learning across the day*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Munjiza, E., Peko, A., Sablić, M. (2007). *Projektno učenje*. Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku i Filozofski fakultet u Osijeku.

Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A. & Amin, M. M. (2011). Project-based learning: Promoting meaningful language learning for workplace skills. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18, 187–195. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.05.027.

Narayan, R., Rodriguez, C., Araujo, J., Shaqlaih, A. & Moss, G. (2013). Constructivism – Constructivists learning theory. In B. Irby, B. Brown, R. Lara-Alecio & S. Jackson (Eds.), *The handbook of educational theories* (pp. 169–183). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.

Panitz, T. (1999). *Collaborative versus cooperative learning: A comparison of the two concepts which will help us understand the underlying nature of interactive learning*. Retrieved from: <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>.

Petrović, M. & Hoti, D. (2020). *Priručnik za projektnu nastavu i nastavu na daljinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, USAID, CONNETING, NALED. Preuzeto 27. 10. 2021. sa https://jpd.rs/images/preuzmite/Prirucnik_za_nastavu.pdf.

Pearson, P. D. & Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317–344.

Pešikan, A. (2010): Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave: sociokonstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije, *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII(2), 157–184.

Pierce, J. & Kalkman, D. (2003). Applying learner-centered principles in teacher education. *Theory into practice*, 42(2), 127–132, doi: 10.1207/s15430421tip4202_6.

Popović, D. & Beara, M. (2022). Projektnom nastavom ka međupredmetnim kompetencijama učenika. *Inovacije u nastavi – časopis za savremenu nastavu*, 35(2), 131–144, <https://doi.org/10.5937/inovacije2202131P>.

Popović, D. & Ristanović, D. (2020). Potencijali projektne nastave za razvijanje međupredmetnih kompetencija, *Uzdanica*, XVII/2, 281–294.

Powell, K. C. & Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241–250. Retrieved 26. 4. 2020 from: <https://docdrop.org/static/drop-pdf/Constructivism-Day1-ln36v.pdf>.

Pravilnik o osnovama programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja, *Službeni glasnik RS*, br. 88/17 i 27/18 – dr. zakon.

Prawat, R. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal of Education*, 100(3), 354–395, doi: 10.1086/444021.

Rajić, M. (2016) *Projektno učenje u dječjem vrtiću*. Dječji vrtić „Medenjak”. <http://djecjivrticmedenjak.hr/2016/04/29/projektno-ucenje-u-djecjem-vrticu/>

Rahman, S., Yasin, R. M. & Yassin, S. (2010). The Implementation of Project-Based Approach at Preschool Education Program, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 18(2011) 476–480.

Rahman, S., Yasin, R. M. & Yassin, S. (2012) Project-Based Approach at Preschool Setting. *World Applied Sciences Journal* [Online], 16(1), 106–112. Dostupno na: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.390.2545&rep=rep1&type=pdf>.

Rakow, S. J. & Vasquez, J. (1998). Integrated instruction: A trio of strategies. *Science and Children*, 35(6), 18–22.

Ramani, G. B. & Brownell, C. A. (2013). Preschoolers' cooperative problem solving: Integrating play and problem solving. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 92–108, doi: 10.1177/1476718X13498337.

Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. London: Routledge.

Rinaldi, C. (2001). The Courage of Utopia. In *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy, 148–151.

Ristanović, D., Stojanović, B. & Živković, P. (2018). Teorijski aspekti inoviranja univerzitetskog obrazovanja primenom projektnog modela nastave, *Uzdanica*, XV(1), 137–151.

Ристановић, Д. (2019). *Пројектни модел наставе природе и друштва*, Јагодина: Факултет педагошких наука, <https://pefja.kg.ac.rs/wp-content/uploads/2019/04/Projektni-model-nastave-prirode-i-drustva-2019.pdf>.

Rothstein, D. & Santana, L. (2011). *Make just one change: Teach students to ask their own questions*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Rushton, S., Juola-Rushton, A. & Larkin, E. (2010). Neuroscience, play and early childhood education: Connections, implications and assessment. *Early Childhood Education Journal*, 37(5), 351–361. doi:10.1007/s10643-009-0359-3

Sadler Jr. W. A. & Whimbley, A. (1979, April). *Developing a cognitive skills approach to teaching*. Paper presented at the conference of the American Association of Higher Education, Washington, DC.

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali Profesor.

Slunjski, E. (2008) *Dječji vrtić – zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.

Slunjski, E. (2012) *Tragovima dječjih stopa*. 1. izdanje. Zagreb: Profil.

Slunjski, E. (2020). *Pedagoška dokumentacija procesa učenja djece i odraslih kao alat razvoja kurikuluma*. Izvan okvira 5. Zagreb: Element.

Stojanovic, B., Cirkovic-Miladinovic, I. & Milovanovic, R. (2021). The quality of communication in teaching and students' emotional reactions in the classroom. *Technium Social Sciences Journal*, Vol. 19, 55–66.

Стојановић, Б., Миловановић, Р. & Ћирковић-Миладиновић, И. (2023). Емоционалне реакције адолесцената у настави, *Узаданица*, XX/1, 215–228.

Stojanović, B., Ristanović, D. & Živković, P. (2018). Application of project model of teaching in initial teacher education – students' opinions, In E. Kopas Vulašinović, J. Lepičnik Vodopivec (Eds.), *Innovative teaching models in the system of university education: opportunities, challenges and dilemmas*. Jagodina, Koper: Faculty of education, 63–75. ISBN: 978-86-7604-173-2

Schellenbach-Zell, J. & Gräsel, C. (2010). Teacher motivation for participating in school innovations – supporting factors. *Journal for Educational Research*, Online. 2(2), 34–54.

Scranton, P. & Doubet, S. (2003). The bird project. In J. H. Helm, & S. Beneke (Eds.), *The power of projects: Meeting contemporary challenges in early childhood classrooms strategies and solutions* (pp. 51–63). New York, NY: Teachers College Press.

Sumarni, S., Putri, R. I. & Andika, W. D. (2022). Project Based Learning (PBL) Based Lesson Study for Learning Community (LSLC) in kindergarten, *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, Vol. 6(2), 989–996.

Sumarni, W. (2015). The Strengths and Weaknesses of the Implementation of Project Based Learning: A Review, *International Journal of Science and Research*, Vol. 4(3), 478–484.

Sharan, S. & Sharan, Y. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teacher's College Press, Columbia University.

Shanahan, T. (1997). Reading-writing relationships, thematic units, inquiry learning. In pursuit of effective integrated literacy instruction. *The Reading Teacher*, 51(1), 12–19.

Shah, R. K. (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. Shanlax, *International Journal of Education*, 7(4), 1–13. Retrived 21. 5. 2020 from: DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600>.

Taguchi, H. L. (2010). *Going Beyond the Theory and Practice Divide in Early Childhood Education – Introduction an intra-active pedagogy*. London and New York: Routledge.

Tarr, P. (2004). Consider the walls. *Young Children*, 59(3), 88–92.

Vasconcelos, T. (2007). Using the Project Approach in a Teacher Education Practicum. *Early Childhood Research and Practice*, 9(2). Retrieved from <http://www.ecrp.uiuc.edu/v9n2/index.html>.

Vengopal, K. (2016). Project Approach to Learning in Early Childhood Education. *World Journal of Educational Research*, Vol. 3, No. 1, www.scholink.org/ojs/index.php/wjer.

Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*. London and New York: Routledge.

Vojáčková, L. (2020). Key Motivational Factors Affecting Teachers' Long-Term Engagement in School Projects. *The New Educational Review*, Vol. 59, 24–34. <https://doi.org/10.15804/tner.20.59.1.02>

Waker, A. & Leary, H. (2009). A problem based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines, and assessment levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 3(1), 6–28.

Wishon, P. M., Crabtree, K. & Jones, M. E. (1998). *Curriculum for the Primary Years – An Integrative Approach*, Prentice-Hall, New Jersey.

Woolfolk, A. (2013). *Educational Psychology* (12th ed.). New York, NY: Pearson.

Wurdinger, S., Haar, J., Hugg, R. & Bezon, J. (2007). A qualitative study using project-based learning in a mainstream middle school. *Improving schools*, 10(2), 150–161, doi: 10.1177/1365480207078048.

БЕЛЕШКА О АУТОРУ



Биљана Стојановић, педагог, ванредни је професор на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Основне студије завршила је на Филозофском факултету у Београду 1990. године, а на Филозофском факултету у Новом Саду одбранила је докторску дисертацију из методике наставе 2014. године.. Радила је дуги низ година у предшколској установи „Пионир” у Јагодини као педагог и као директор установе. Од 2010. године ради на Факултету педагошких наука, где предаје на групи предмета за предшколску и домску педагогију. Поред великог броја научних радова, објавила је шест стручних књига и једну научну монографију.

Биљана Стојановић је и лиценцирани психотерапеут, и Гешталт терапијом се бави више од 20 година.

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.015.3:159.953.5(0.034.2)

373.2.025(0.034.2)

371.311.4(0.034.2)

СТОЈАНОВИЋ, Биљана, 1965-

Пројектни приступ учењу - искуства васпитача [Електронски извор] / Биљана Стојановић. - Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 2023 (Јагодина : Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) : tekst ; 12 cm. - (Едиција Монографије / [Факултет педагошких наука Универзитет у Крагујевцу])

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловног екрана. - Ауторкина слика. - Тираж 50. - Белешка о аутору. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија.

ISBN 978-86-7604-225-8

- а) Учење -- Предшколска деца
- б) Предшколско образовање -- Педагошка истраживања
- в) Пројектна настава

COBISS.SR-ID 123697417

Публиковање монографије *Пројектни њрисџуј учењу – искуџва васџиџача* аутора др Биљане Стојановић обогатиће научно-стручну литературу и допринети унапређивању предшколске праксе у домену оснаживања компетенција васпитача за пројектни приступ учењу.

Такође, студија може бити користан оквир и за високошколске установе које образују васпитаче, за спецификовање наставних предмета у курикулумима програма за васпитаче.

Проф. др Слађана Зуковић

Имајући у виду да је систем предшколског васпитања и образовања у Републици Србији у процесу реформе која подразумева имплементацију новог националног предшколског курикулума и иновирање начина рада, јавља се прека потреба за спровођењем релевантних истраживања која ће анализирати исходе те реформе. Управо су у монографији *Пројектни њрисџуј учењу – искуџва васџиџача* проф. др Биљане Стојановић представљени резултати једног од малобројних истраживања из ове области. Научни и практични значај резултата истраживања је вишеструк. Првенствено се огледа у темељно истраженим кључним теоријским претпоставкама примене пројектног приступа учењу у предшколском васпитању и образовању и могућностима да се на основу представљених резултата унапреди теоријска и емпиријска заснованост наведене проблематике.

Проф. др Душан Ристић

Монографија *Пројектни њрисџуј учењу – искуџва васџиџача* представља вредан прилог обогаћивању педагошке литературе која се бави комплексним и вишедимензионалним феноменом пројектног учења у предшколском контексту. Евидентно је да је ауторка др Биљана Стојановић приступила овој тематици врло обухватно, критички и зналачки, уз тежњу да кроз свој истраживачки рад пружи потенцијалне одговоре и драгоцене препоруке за даљи развој предшколске праксе.

Проф. др Далиборка Појовић

