

Оригинални научни рад
УДК: 373.2.025
37.015.3:159.953.5-053.4
37.091.31
DOI: 10.5937/zrffp56-60877

УЧЕЊЕ У РАДУ ДЕЦЕ НА ПРОЈЕКТИМА – ИЗДЗОВИ И ДИЛЕМЕ ВАСПИТАЧА

Зорица Ч. СТАНИСАВЉЕВИЋ ПЕТРОВИЋ¹

Ива Н. МАНИЋ²

Марија Р. МАРКОВИЋ³

Универзитет у Нишу
Филозофски факултет
Департман за педагогију
Ниш (Србија)

¹ zorica.stanisavljevic.petrovic@filfak.ni.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0001-9212-4286>

² iva.sotirov@filfak.ni.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0003-0149-3567>

³ marija.markovic@filfak.ni.ac.rs;  <https://orcid.org/0000-0003-3560-9468>

Примљен: 15. 8. 2025.
Прихваћен: 23. 6. 2026.

УЧЕЊЕ У РАДУ ДЕЦЕ НА ПРОЈЕКТИМА – ИЗАЗОВИ И ДИЛЕМЕ ВАСПИТАЧА⁴

Кључне речи:
пројектно учење;
професионалне
дилеме;
деца;
васпитачи;
предшколско
васпитање.

Сажетак. Циљ овог истраживања био је да се испита мишљење васпитача о примени пројектног приступа у предшколском васпитању и образовању, са посебним фокусом на изазове, дилеме и потребе за стручном подршком. Комбиновањем квалитативних и квантитативних метода, добијени су подаци који указују да васпитачи најчешће имају повремене дилеме током планирања и реализације пројеката, нарочито у вези са избором теме, заинтересованошћу деце, доступним ресурсима и вођењем документације. Већина испитаника сматра да постоји потреба за додатном подршком, посебно у областима материјалне и стручне подршке, сарадње са родитељима и локалном заједницом. Квантитативна анализа показује да нема статистички значајних разлика у одговорима васпитача у односу на године радног искуства и степен стручне спреме, што указује да изазови у пројектној пракси нису условљени овим варијаблама. Закључује се да су стална обука и оснаживање васпитача кључни за сигурнију и ефикаснију примену пројектног приступа у пракси.

⁴ Припремљено у оквиру пројекта *Наука, образовање деце и одрастања и подршка рада у сусрет 55. годишњици рада Филозофског факултета Универзитета у Нишу* који се изводи на Филозофском факултету Универзитета у Нишу (бр. 373/1-12-01). Ово истраживање подржало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор. бр. 451-03-34/2026-03/200165).

Рад деце на пројектима – теоријски приступ

Учење засновано на пројектима представља савремени приступ образовању који се сматра прикладним за дух времена и потребе XXI века, јер подстиче стицање знања кроз активно решавање проблема, сарадњу, критичко мишљење и креативност. За разлику од традиционалног, школског и нормативног приступа, савремени приступи засновани су на социјално-конструктивистичком моделу учења, који подразумева активну улогу детета у стицању знања. Учење деце кроз рад на пројектима природно се ослања на конструктивистички приступ, јер подразумева партиципацију, истраживање и сарадњу (Evtimov i Petrović, 2021; Knauf, 2020). Сходно томе, овај приступ ставља дете у средиште образовног процеса и подстиче га да учи кроз истраживање, постављање питања и делање (Helm et al., 2023). У последњим годинама, учење кроз рад деце на пројектима добија све већи значај у образовним системима широм света, како на нивоу основног и средњег образовања тако и у раном образовању деце, укључујући и образовни систем у Србији. У Основама програма предшколског васпитања „Године узлета” (2018), учење деце кроз рад на пројектима има водећу улогу, што је утицало на његову већу примену у пракси предшколских установа.

Рад на пројектима у предшколском узрасту представља облик интегрисаног учења који се темељи на дејој радозналости, активној партиципацији и истраживачком духу. Пројектно учење има низ предности на које указује већи број аутора (нпр. Cabuk & Haktanir, 2010; Donegan-Ritter et al., 2023; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017; Li, 2012; Mitchell et al., 2008). Једно од суштинских обележја пројектног учења је оријентисаност на активно позиционирање деце и дубље разумевање света кроз лична истраживања и смислене активности које произилазе из интересовања саме деце (Bender, 2012; Lev et al., 2022). Деца у пројектима активно партиципирају, она су подстакнута да постављају питања, размењују идеје, повезују информације и решавају проблеме, чиме активно граде сопствено знање (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022). Рад на пројектима у предшколском узрасту подстиче природну радозналост деце и омогућава им да кроз истраживање, размену

идеја и сарадњу са другима развијају дубље разумевање света (Brown & Jain, 2022). Улога одраслих у том процесу није да нуде готова решења, већ да пруже подршку и креирају подстицајно окружење за учење. Рад на пројектима заснива се на учењу у реалном контексту, кроз повезивање са локалном заједницом и упознавање различитих култура, што доприноси осећају припадности и уважавању разноликости. Кроз овакав приступ развијају се важне компетенције деце, попут критичког мишљења, креативности и сарадње (Sumarni et al., 2022). Битна одлика пројеката је динамични развој и интеграција различитих области учења, од језика, математике и науке, до уметности и социјалних вештина, при чему се развијају и кључне компетенције за целоживотно учење (Krogh & Morehouse, 2020). Сматра се да образовање засновано на пројектима има позитиван утицај на развој раних језичких вештина код деце предшколског узраста. Наиме, истраживања потврђују да су деца која су учествовала у пројектним активностима током осмонедељног програма постигла значајно боље резултате на тестовима раног описмењавања у односу на децу из контролне групе. Ови налази потврђују да пројектни приступ, кроз активно учење и смислено искуство, доприноси развоју кључних предуслова за читање и писање (Akyol et al., 2022). Слично томе, пројектно учење може допринети упознавању деце са науком на раном узрасту и развоју научних пракси код деце различитих узраста и етничког порекла (Hsin & Wu, 2023). Катић (Katić, 1999; 2008) скреће пажњу на значај уметничких садржаја и мултимедијалног изражавања у оквиру пројектног рада, јер они омогућавају деци да доживљаје интерпретирају на различите начине и тиме продубљују своје разумевање. Осим тога, сматра се да учење засновано на пројектима развија деčју самосталност, спремност за сарадњу и способност за решавање проблема, чиме се потврђује његова висока образовна вредност у савременом предшколском васпитању (Aizenberg & Zadok, 2025).

Искуства других земаља указују на важност контекста пројектног учења. На пример, у тзв. природним вртићима у Норвешкој подстиче се деčја иницијатива, сарадња, креативност и одговорност, чиме се деци омогућава активно учешће у свакодневним активностима. Сходно томе, може се констатovati да је у раду деце на пројектима акценат на искуственом учењу кроз истраживање и заједничко деловање, што доприноси оснаживању деце као активних учесника у процесу учења (Alme & Reime, 2021; Šakrak, 2025). Миљак (Miljak, 1999) наглашава да се кроз пројекте деци пружа могућност да се изразе целовито – интелектуално, емоционално, телесно и социјално, што доприноси развоју свих аспеката личности. Слично томе, указује се да рад на пројектима у раном образовању представља свеобухватан приступ учењу који се темељи на деčјој радозналости, потреби за откривањем, истраживањем и практичним деловањем (Valente et al., 2021). Сматра се да учење кроз рад на пројектима омогућава деци дубље разумевање појава из свакодневног

окружења, јер су укључена у аутентичне и смислене активности које им омогућавају повезивање са стварним светом (Chard, 1999; Stojanović, 2023). Важну улогу у том процесу имају деčја истраживања која развијају критичко мишљење, учење кроз интеракцију, питања и дискусију, а у складу са тим доприносе изградњи осећаја компетентности и самопоуздања (Katz, 1993). Аутори скрећу пажњу да деца на предшколском узрасту током пројектних активности идентификују и расправљају о различитим питањима која су кључна за решавање проблема, као што су техничке препреке, сарадња са вршњацима и корисност одређених материјала или поступака (Convertini, 2020). Ове активности показују да решавање проблема код деце није само технички задатак већ да је у питању и процес који укључује промишљање, комуникацију и заједничко одлучивање, што га чини посебно значајним у контексту пројектног рада, где су управо овакве компетенције основа за дубље разумевање и учење кроз искуство.

Улога васпитача у пројектном учењу је промењена, при чему он из улоге предавача прелази у улогу сарадника и подршке у деčјем учењу. Васпитач усмерава децу ка смисленој интеракцији са физичким и друштвеним окружењем, подстичући их да самостално истражују, промишљају и изводе закључке (Mavrić et al., 2022; Slunjski, 2001; Stojanović et al., 2023).

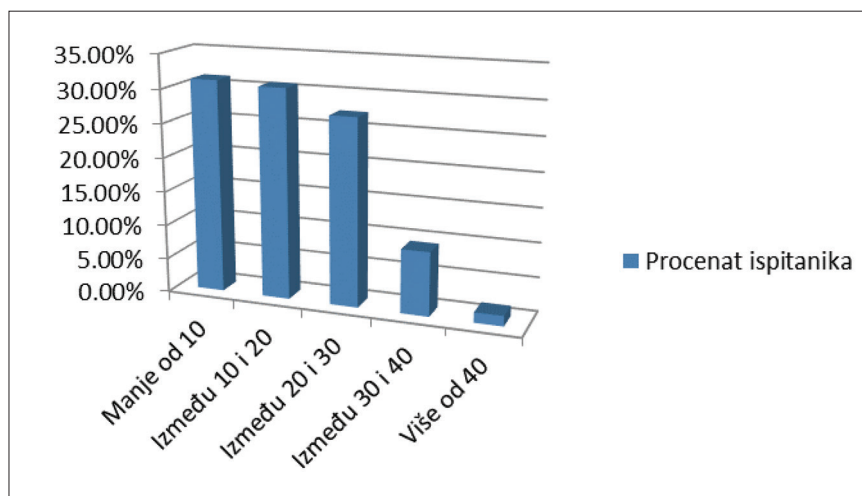
Ковачевић у свом истраживању (Kovačević, 2022), у коме су испитивани ставови 466 васпитача о избору и значају тема/пројеката у раду са децом, показује да васпитачи који су похађали обуке чешће бирају теме засноване на интересовањима деце и подстичу њихово активно истраживање. Међутим, према налазима истог истраживања, разумевање процеса деčјег учења, од стране васпитача, још увек није у потпуности развијено. У том контексту ауторка закључује да је васпитачима потребна додатна подршка како би превазишли старе приступе. Премда је пројектно учење широко прихваћено у образовној пракси, резултати неких истраживања (нпр. Ferrero et al., 2021; Kravarušić, 2022) указују на постојање недоумица око домета пројектног учења и пројеката који се реализују у пракси предшколског васпитања и образовања. У том контексту све је важније испитивати искуства и ставове практичара, васпитача, стручних сарадника и директора, како би се сагледале предности и изазови примене пројектног учења у пракси предшколског васпитања и образовања.

Методолошки приступи

Циљ истраживања је да се утврде мишљења и дилеме васпитача о раду деце на пројектима у вртићу. Сходно формулисаном циљу истраживања, одређени су следећи истраживачки задаци: 1) испитати мишљења и најчешће дилеме васпитача о раду деце на пројектима; 2) утврдити статистички значајне

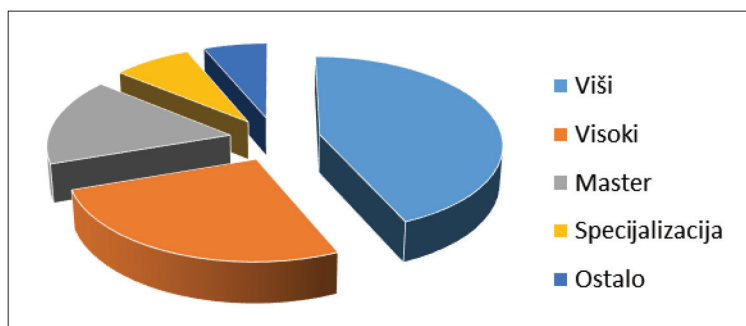
разлике у мишљењима испитаника у односу на године радног искуства и степен стручне спреме.

У раду је коришћен комбиновани квалитативни и квантитативни истраживачки приступ, као и дескриптивна метода. Узорак истраживања је намеран и чини га 205 васпитача који су запослени у вртићима на територији јужне Србије. Структуру узорка чини 31,2% васпитача са мање од 10 година радног искуства, 30,7% васпитача са искуством између 10 и 20 година рада. Категорији од 20 до 30 година радног искуства припада 27,3% васпитача, а категорији између 30 и 40 година припада 9,3% васпитача. Према подацима приказаним у Графикону 1, може се уочити да је најмањи број васпитача са више од 40 година радног искуства (1,5%). Сходно томе, констатује се да већину испитаника чине релативно млади васпитачи, док су васпитачи са више од 40 година радног искуства знатно мање заступљени у овом истраживању.



Графикон 1. Структура испитаника у односу на године радног искуства

На основу података приказаних у Графикону 2, може се приметити да већину узорка чине испитаници са вишим степеном стручне спреме (око 44%), што ову категорију чини најзаступљенијом у оквиру нашег узорка. Следећа по бројности је категорија васпитача са високим образовањем (око 26%), што указује на присуство значајног броја испитаника са завршеним академским образовањем. Мастер академске студије завршило је приближно 16% испитаника, док специјалистичке студије има 7,8% васпитача. Поједини испитаници изјаснили су се за категорију „остало” и они овом приликом нису обухваћени анализом.



Графикон 2. Структура испитаника у односу на степен стручне спреме

За потребе истраживања коришћен је наменски конструисан инструмент – упитник са питањима отвореног и затвореног типа. У овом раду приказани су резултати дела истраживања који се односи на дилеме и недоумице васпитача у погледу рада деце на пројектима. Квантитативни приступ је примењен како би се обрадили подаци из упитника који се односе на питања затвореног типа. Ова питања обухватају следеће области: 1) учесталост недоумица које васпитачи имају током планирања и развоја пројеката; 2) укључивање деце у рад на пројектима и мишљење васпитача о подршци коју имају током реализације пројеката. Обрада квантитативних података спроведена је уз примену верзије 26 статистичког софтвера SPSS. У оквиру аналитичке процедуре извршени су прорачуни дескриптивне статистике, као и примене одговарајућих инференцијалних тестова. Резултати добијени анализом приказани су у графичком, док је њихова интерпретација детаљно образложена у наративном облику.

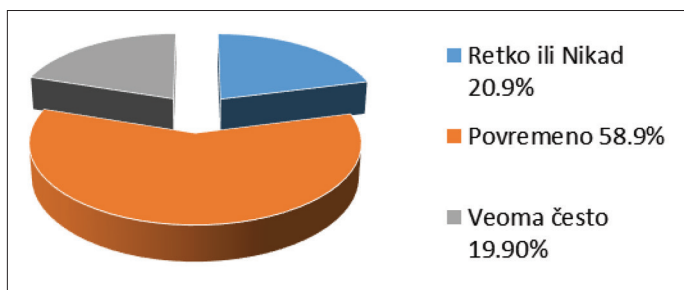
Квалитативни приступ коришћен је у обради података добијених путем отворених питања на које су васпитачи давали слободне одговоре у вези са недоумицама и дилемама, као и о подршци коју имају током рада са децом на пројектима. У овом делу примењена је метода тематске анализе, која омогућава идентификовање, издвајање и интерпретацију тематских целина у оквиру квалитативних података. У складу са методом тематске анализе најпре су сви одговори пажљиво прочитани више пута, како би истраживачи стекли увид у целокупан садржај и контекст изражених дилема. Сходно томе, идентификовани су кључни изрази, појмови и проблеми које су испитаници наводили (нпр. „недостатак ресурса”). Кључни изрази били су почетна основа за дефинисање суштинских кодова обједињених у шире тематске категорије, које обухватају повезане податке. На основу учесталости, подаци су организовани у пет тематских целина: 1) избор и формулација теме пројекта; 2) заинтересованост и учешће деце; 3) планирање и реализација активности; 4) ресурси и подршка; 5) професионалне несигурности и вођење документације.

Истраживање је реализовано путем онлајн упитника (*Google Forms*), тако што су директорима и стручним сарадницима предшколских установа дистрибуирани линкови, који су након тога прослеђивани васпитачима, како би они попунили упитник. Прикупљање података спроведено је од октобра 2024. до априла 2025. године.

Резултати истраживања

Подаци добијени квантитативним путем односе се на мишљења васпитача о кључним аспектима рада на пројектима. Истраживање је обухватило мишљења васпитача у погледу учесталости недоумица које се јављају током планирања и структурирања пројеката, сигурности у доношењу исправних одлука и поступака током реализације пројеката, као и мишљења о потреби за додатном подршком и стручним обукама ради унапређења квалитета пројектне праксе.

Анализа учесталости недоумица у планирању и структурирању пројеката (Графикон 3) указује на то да највећи број васпитача (око 59%) има повремене дилеме, док је мањи, али значајан, број испитаника који често имају недоумице. Овај податак показује потребу за оснаживањем капацитета васпитача у првој фази реализације пројекта. Значајан број испитаника навео је да ретко има дилеме у фази планирања и структурирања, тако да овај податак може представљати предуслов за тимску размену знања на нивоу предшколске установе.

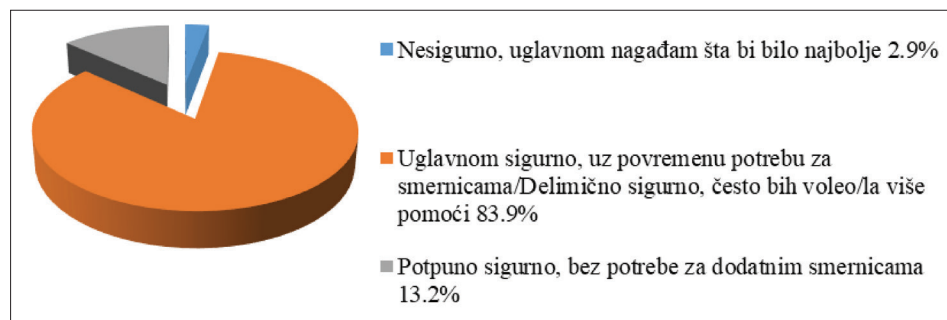


Графикон 3. Учесталост недоумица васпитача у планирању и структурирању пројеката

Од укупног броја испитаника, већина има повремене недоумице приликом планирања и структурирања пројеката (59%). Ова група представља најзаступљенију категорију, што може указати на то да су дилеме присутне код већине, али нису континуиране. Готово 21% испитаника исказало је да ретко има недоумице (или никад). Претпоставља се да су то васпитачи који практикују рад на пројектима, имају рутину и јасне смернице у структурирању

пројеката. Веома често се са недоумицама суочава 41 испитаник (20%). Наведени подаци показују да је присутно стално преиспитивање васпитача, што је добро, али и да постоји потенцијална несигурност и мањак подршке. Овакав налаз је у складу са запажањима Ковачевић (Kovačević, 2022) да разумевање процеса децјег учења код васпитача још увек није у потпуности развијено, што може допринети несигурности у фази планирања и структурирања пројеката.

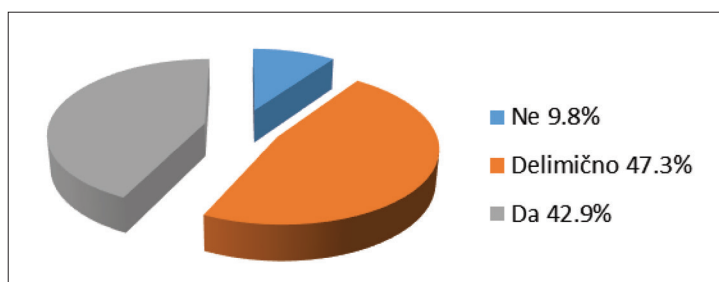
У делу који се односи на осећање професионалне сигурности васпитача у раду на пројектима, дистрибуција одговора приказана је на Графикону 4. Добијени подаци показују да се већина васпитача, односно око 84% осећа делимично сигурно (уз потребу за додатном потврдом и подршком). Овај податак указује на висок ниво професионалне одговорности и отворености за тимски рад. Хелм и сарадници (Helm et al., 2023) истичу да пројектни приступ захтева од васпитача континуирано доношење одлука у отвореним и непредвидивим околностима, што може објаснити зашто чак и искусни практичари изражавају потребу за додатном подршком. Мањи број испитаника (13,2%) наводи висок ниво сигурности, односно сматра да нема потребе за додатним смерницама. Ова група испитаника вероватно има више искуства у пројектном раду, стабилније професионалне компетенције и развијене рутине.



Графикон 4. Професионална сигурност у погледу доношења исправних одлука и поступака

У Графикону 5 приказани су одговори васпитача када је реч о мишљењима васпитача о потреби за додатном подршком или обукама за потребе успешније реализације пројеката. На питање „Да ли сматрате да би вам добро дошла додатна знања, подршка или обука за ефикасну реализацију пројекта?“, највећи број испитаника (нешто више од 47%) одговорио је потврдно. Наведени податак указује на свесност о сопственим професионалним капацитетима, али и на потребу за додатним стручним усавршавањем у области рада на пројектима. Одређени број васпитача (око 43%) наводи

да им је потребно додатно знање, што указује на потребу за едукацијом, усавршавањем и стручном подршком, посебно у контексту примене савремених приступа. Ова потреба је у складу са ставом Крњаје и Павловић Бренеселовић (Krnjaia i Pavlović Breneselović, 2022) да квалитетна реализација пројеката захтева стално професионално оснаживање и размену примера добре праксе. Свега 9,8% испитаника (20 васпитача) исказало је мишљење да нема потребу за додатном подршком или обукама, што указује на висок ниво самопоуздања или искуства у раду на пројектима.



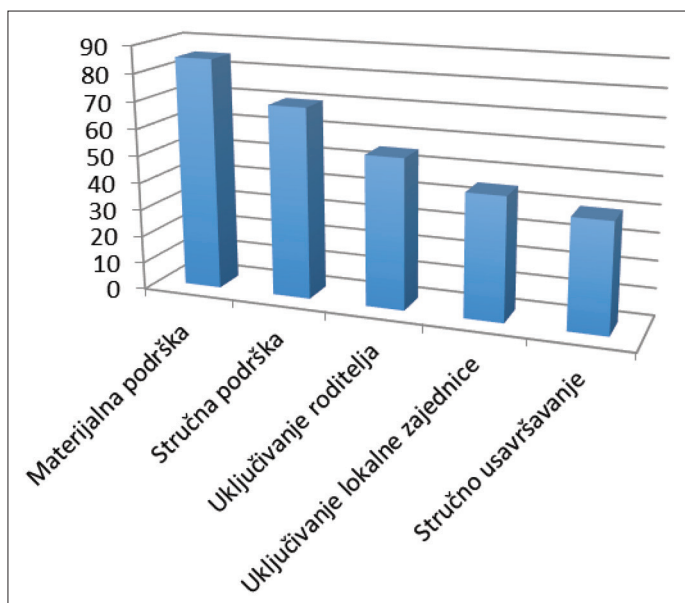
Графикон 5. Потреба за подршком или обукама у реализацији пројеката

Већина испитаника, чак 90,2%, препознаје потребу за додатним знањима, подршком или обукама, у потпуности или делимично. Сходно наведеном податку, резултати указују на значај и потребу за континуираним стручним усавршавањем и за професионалном подршком у предшколској васпитнообразовној пракси.

Приликом анализе добијених одговора, констатовано је да васпитачи исказују потребу за подршком у следећим доменима: материјална подршка, стручна подршка, укључивање родитеља, укључивање локалне заједнице и стручно усавршавање (Графикон 6).

У домену материјалне подршке, васпитачи су истакли значај приступа разноврсним дидактичким средствима, едукативним материјалима, техничкој опреми (рачунар, штампач), као и бољим условима у радном простору. Такође, испитаници истичу значај активног укључивања родитеља у пројекте (кроз идеје и материјале, сарадњу и разумевање). У домену подршке стручних сарадника, васпитачи су истакли потребу за саветима, смерницама и менторством. Када је реч о подршци од стране локалне заједнице, истакнута је важност сарадње са локалним институцијама, организацијама, како би се обезбедили ресурси, договориле посете и успоставила веза са стручњацима из других значајних сфера. Испитаници су изразили потребу за додатним стручним усавршавањем, радионицама, практичним обукама и могућностима за размену искустава са колегама из других вртића.

Вредности добијене израчунавањем ф-теста са циљем идентификовања статистички значајних разлика, показују да нема статистички значајне



Графикон 6. Врсте подршке у реализацији пројеката

разлике у одговорима васпитача када је у питању учесталост недоумица које се јављају приликом планирања и структурирања пројеката; осећај сигурности за рад на пројектима у погледу исправних одлука и поступака, као и потреба за додатном стручном подршком и стручним усавршавањем, у односу на године радног искуства и степен стручне спреме испитаника.

Овакав резултат сугерише да дилеме и осећај несигурности у вези са пројектним радом не зависе од дужине радног искуства нити од степена формалног образовања васпитача, што значи да ни дужи радни стаж ни виша стручна спрема не гарантују потпуну сигурност у овом сегменту праксе. Насупрот томе, чини се да несигурност проистиче из саме сложености пројектног приступа, који захтева интеграцију различитих педагошких вештина, флексибилност у планирању и способност реаговања на индивидуалне потребе деце и непредвиђене ситуације током реализације. То указује на чињеницу да се пројектни рад не своди на примену унапред дефинисаних процедура, већ подразумева континуирано промишљање и доношење одлука у отвореним, динамичним и често неизвесним околностима, што представља изазов и за искусне практичаре.

Квалитативном обрадом података обухваћени су одговори васпитача везани за дилеме и изазове у примени пројектног учења у раду са предшколском децом, који су сврстани и пет тематских целина: 1) избор и формулација теме пројекта; 2) заинтересованост и учешће деце; 3) планирање и

реализација активности; 4) ресурси и подршка; 5) професионалне несигурности и вођење документације. Указаћемо на типичне одговоре у оквиру наведених категорија.

У оквиру прве целине – Избор и формулацију теме пројекта – већина испитаника као најчешће недоумице и дилеме наводи следеће: „Како одабрати тему међу више предлога који дају деца?” (Испитаник 1); „Усаглашавање теме са узрастом и развојним нивоом деце” (Испитаник 26); „Дилеме око назива пројекта” (Испитаник 28); „За мене су највеће дилеме приликом почетка пројекта: одабир теме, прилагођавање активности различитим способностима деце, формулација теме у складу са интересовањима” (Испитаник 36); „Моја дилема је како започети тему пројекта, са правим називом, и да ли ћу кроз пројекат децу научити правим стварима” (Испитаник 130); „Имам дилеме како дати назив пројекту, да ли је то засновано на дечијем исказу и интересовању” (Испитаник 139); „У дилеми сам да ли ће тема пројекта бити инспиративна и позивати на истраживање, манипулисање, решавање проблема код сваког детета” (Испитаник 165); „Како изабрати тему која ће већину деце у групи бити занимљива?” (Испитаник 193).

На основу добијених одговора, констатује се да васпитачи често изражавају несигурност при избору теме, посебно када постоји више дечијих предлога или када нису сигурни да ли је тема пројекта у складу са узрастом деце. Примећене су и недоумице када је у питању формулација теме пројекта – да ли треба да буде стручан, близак деци или директан исказ детета. Добијени налази указују на изражену несигурност васпитача приликом избора и формулације теме пројекта, посебно у ситуацијама када постоји више дечијих предлога или када процењују усклађеност теме са узрастом деце. Ове дилеме одражавају сложеност процеса балансирања између поштовања аутентичних интересовања деце и педагошких критеријума који обезбеђују развојну примереност и образовну вредност теме. Несигурност у вези са формулацијом теме – да ли она треба да буде стручна, деци блиска или идентична исказу детета – додатно потврђује потребу за јаснијим смерницама и примерима добре праксе унутар концепта пројектног рада у Основама програма „Године узлета” (2018). Овакви резултати указују да васпитачима недостаје подршка у доношењу одлука које повезују развојно-психолошке аспекте, интересе деце и педагошке циљеве. Налази потврђују значај који Крњаја и Павловић Бренеселовић (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017) придају ослушкивању дечијих интересовања и истовременом поштовању развојне примерености теме.

У оквиру друге тематске целине – Заинтересованост и учешће деце – васпитачи као најчешће недоумице наводе следеће: „Да ли ће тема бити довољно занимљива и подстицајна за децу?” (Испитаник 4); „Ослушкивање интересовања и одговарање на дечије иницијативе” (Испитаник 5); „У дилеми сам да ли ће пројекат бити довољно занимљив деци” (Испитаник 7);

„Дилема је да ли је свој деци интересантна и подстицајна тема” (Испитаник 11); „У којој мери ћемо децу заинтересовати за пројекат и докле ћемо истраживати” (Испитаник 33); „С обзиром да радим у јаслицама, узраст деце онемогућава да се континуирано ради на пројекту, дилема је који покретач пројекта одабрати, а да деци буде занимљив и садржајан” (Испитаник 41); „Како ће сва деца да буду заинтересована?” (Испитаник 54); „На који начин укључити осталу децу која нису заинтересована за пројекат који радимо?” (Испитаник 96); „Моја дилема је да ли је свој деци пројекат довољно интересантан и подстицајан” (Испитаник 190).

Добијени налази указују на присуство дилема код васпитача које се односе на препознавање дечјих интересовања и поступање у ситуацијама када деца не показују иницијативу, што се може тумачити као индикатор несигурности у примени пројектног приступа. Иако су васпитачи свесни значаја партиципације и активног учешћа деце, евидентно је да постоји јаз између теоријског разумевања и практичне реализације ових концепата у свакодневном раду. Ове дилеме посебно се односе на изазове индивидуализације и потребе да се одговори на различите нивое мотивације и ангажованости деце, без одступања од основних начела Основа програма „Године узлета” (2018). Стога, овакви резултати сугеришу да је васпитачима неопходна додатна подршка у развијању стратегија за откривање имплицитних интересовања, креирање стимулативног окружења и фацилитацију процеса учења када иницијатива деце изостаје. Ово потврђује тврдњу Брауна и Џејна (Brown & Jain, 2022) да је одржавање ангажованости деце један од кључних изазова пројектног рада, нарочито у хетерогеним групама.

У целини Планирање и реализација активности, подаци показују да васпитачи имају дилеме око успостављања баланса између креативности и реалних ограничења, као што је број деце, узраст, доступност ресурса. У складу са тим они наводе да имају проблеме у вези са осмишљавањем активности које подржавају пројекат, на пример: „Како осмислити активности које су оствариве и усклађене с циљевима?” (Испитаник 6), или дилеме које су повезане са временском и просторном димензијом: „Дилема је организација простора и трајање пројекта” (Испитаник 7); „Највеће дилеме су како прилагодити активности узрасту деце, како осигурати довољно ресурса и простора, те како постићи баланс између вођења и слободног истраживања” (Испитаник 13); „Највеће дилеме при започињању пројекта укључују дефинисање циљева, обезбеђивање ресурса, прилагођавање активности деци, планирање времена и мерење успеха” (Испитаник 14); „Моја највећа дилема је како прилагодити активности и ресурсе узрасту деце” (Испитаник 26); „Дилема је око набавке материјала за реализацију пројекта” (Испитаник 34); „Моја дилема је усмерена на одабир правих метода, јасно дефинисање циљева” (Испитаник 35); „Дилема има, посебно у ком смеру ће се развијати пројекат” (Испитаник 48); „Како да затворимо пројекат и шта ће бити крајњи

резултат (продукт) пројекта?” (Испитаник 59); „Како испунити већину елемената које пројекти треба да садрже на јасленом и млађем узрасту?” (Испитаник 67); „Планирање, мотивација, ангажованост деце, различити нивои способности, интересовања, укључивање у групи, усклађивање са родитељима, прилагођавање садржаја различитим страстима, процењивање напретка и вредновање пројекта” (Испитаник 116). Ови одговори указују да васпитачи исказују бројне дилеме у вези са организационим и педагошким аспектима реализације пројеката, укључујући осмишљавање активности које су истовремено изводљиве, занимљиве и примерене узрасту деце, као и дефинисање циљева пројекта и обезбеђивање потребних ресурса. Поред тога, примећене су недоумице у вези са координацијом тока пројекта, просторним условима, временским трајањем и прилагођавањем садржаја индивидуалним разликама међу децом. Овакви изазови указују на комплексност пројектног приступа у пракси и потребу за развојем компетенција васпитача у области планирања, организације и флексибилне примене пројектних активности у складу са условима и развојним карактеристикама деце. Резултати сугеришу да су додатне смернице, практични примери и подршка кроз стручно усавршавање кључни како би се обезбедила квалитетна имплементација пројектне методологије у оквиру „Година узлета” (2018). Бендер (Bender, 2012) наглашава да пројектни приступ подразумева баланс између слободног истраживања и јасне структуре, што је управо дилема коју васпитачи овде препознају.

Кључне недоумице које су истакли васпитачи у оквиру целине Ресурси и подршка јесу недовољно материјала за рад, ограничене просторне и кадровске могућности, неизвесна подршка родитеља и локалне заједнице. Поједини испитаници изразили су дилему у вези са укључивањем стручњака из локалне заједнице за потребе рада на пројектима у предшколској установи: „Обезбеђивање материјала и простора” (Испитаник 8); „Укључивање родитеља и локалне заједнице” (Испитаник 9); „Недоумице у вези са стручном подршком и сарадњом” (Испитаник 10); „Дилема је како укључити локалну заједницу, породицу и који су сви расположиви ресурси за развијање пројекта” (Испитаник 49); „Увек сам у дилеми да ли ћу имати довољно подршке од стране родитеља, јер нису увек заинтересовани” (Испитаник 70); „Места у локалној заједници која можемо посетити, стручњаци са којима можемо сарађивати...” (Испитаник 98); „Дилема је да ли можемо организовати учење у локалној заједници уз подршку стручних лица” (Испитаник 99); „Начин укључивања родитеља” (Испитаник 106); „Како и на који начин више укључити родитеље” (Испитаник 127); „Моја дилема је заинтересованост родитеља” (Испитаник 166).

Сходно одговорима, примећује се да ова целина указује на постојање систематских изазова са којима се васпитачи суочавају као што су материјална ограничења и недовољна сарадња са локалном заједницом. Питања

као што су „Да ли ћемо успети да обезбедимо све што је потребно?” указују на потребу за организацијом подршке и институционалним оснаживањем предшколских установа. Такав налаз у складу је са још неким истраживањима (нпр. Alme & Reime, 2021), у којима се указује да повезивање са локалном заједницом може значајно обогатити пројекте, али и да је то процес који захтева додатне организационе капацитете и подршку.

Одговорима груписаним у целину Професионалне несигурности и вођење документације васпитачи изражавају осећај недовољне информисаности, сумњу у исправност сопственог рада, страх од неуспеха и нејасноће приликом документовања рада на пројектима: „Недовољна информисаност и теоријско-практичне дилеме” (Испитаник 11); „Како правилно документовати процес?” (Испитаник 12); „Несигурност у вези са почетком, током и исходом пројекта” (Испитаник 13); „Како написати оно што радимо, шта је исправно а шта не?” (Испитаник 20); „Недовољна информисаност” (Испитаник 46); „Највећа дилема ми је око правилног вођења документације” (Испитаник 50); „Правилно вођење документације” (Испитаник 88). Слунски (2001) подсећа да вођење документације у пројектном приступу није само административна обавеза већ да је у питању део педагошког процеса који помаже у рефлексији и евалуацији рада. На основу одговора који се односе на ову целину, примећена је потреба за континуираним стручним усавршавањем васпитача. Поједини испитаници су одговорили да „не знају одакле почети”, док други изражавају дилеме у вези са теоријским основама рада на пројектима.

Закључак

На основу спроведеног истраживања, могу се издвојити кључни увиди који осветљавају ставове и искуства васпитача у вези са применом пројектног приступа у предшколском васпитању и образовању. Резултати квантитативног дела истраживања осветљавају дилеме васпитача током пројектног рада у вртићу. Већина испитаника изјаснила се да има повремене дилеме у вези са структуром и разрадом пројеката, док је мањи, али значајан, број васпитача навео да често има недоумице током овог процеса. Када је реч о осећају професионалне сигурности, највећи број васпитача оцењује да се осећа делимично сигурно, уз потребу за додатном потврдом и подршком. Ипак, неки испитаници наводе да се у потпуности осећају компетентно и самопоуздано у раду на пројектима. Посебно је значајан налаз да је већина васпитача показала делимичну сагласност са тврдњом да су им додатна знања, подршка и обуке корисни и пожељни, док је само 9,8% испитаника изјавило да нема потребу за даљом подршком, што може указивати на висок ниво искуства или развијено професионално самопоуздање. Као

приоритетне области у којима им је подршка најпотребнија, васпитачи су навели: материјалну и стручну подршку, укључивање родитеља и локалне заједнице, као и могућности за стручно усавршавање кроз едукације и обуке.

Статистичка анализа показала је да нема статистички значајних разлика у одговорима васпитача у погледу учесталости недоумица приликом планирања и структурирања пројеката, самопроцене компетенција за доношење исправних одлука, као ни у потреби за додатном стручном подршком и усавршавањем. Ове разлике нису уочене ни у односу на године радног искуства нити на степен стручне спреме. Добијени налази указују на то да изазови у примени пројектног приступа нису условљени дужином стажа или нивоом образовања, већ да представљају универзална питања стручне праксе која захтевају континуирану подршку и професионално оснаживање свих васпитача.

Квалитативна анализа одговора васпитача указује на то да, упркос отворености према пројектном приступу, постоје бројне дилеме које прате његову свакодневну примену у пракси. Васпитачи најчешће изражавају несигурност током фазе планирања и развоја пројеката, при чему се као изазов посебно истиче избор и формулисање теме. Присутна је дојазан у вези са тим да ли ће тема подстаћи довољан ниво заинтересованости и активног учешћа деце, што је за пројектни рад од суштинске важности. Налази су у складу са мишљењем Хелм и Кац (Helm & Katz, 2011) да је мотивација васпитача кључни предуслов за успех пројектне наставе, будући да њихова посвећеност и ентузијазам подстичу активно укључивање деце. Слично томе, Крњаја и Павловић Бренеселовић (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022) наглашавају да одрживост пројектне праксе зависи од сталног оснаживања васпитача и пружања прилика за размену искустава и рефлексiju о сопственом раду. Такође, испитаници указују на дилеме у вези са планирањем и реализацијом активности, као и на ограничења у погледу расположивих ресурса и нивоа подршке коју добијају од стручних сарадника или установе. Поред тога, поједини учесници истичу осећај професионалне несигурности, посебно у домену праћења, бележења и тумачења процеса и резултата учења деце. Ови налази указују на потребу за континуираном подршком и стручним усавршавањем васпитача, са циљем да се оснаже у примени пројектног приступа и унапреди њихова педагошка сигурност. Како наводи Бендер (Bender, 2012), пројектно учење захтева од васпитача способност интеграције различитих компетенција – од педагошког планирања и креативног вођења активности до флексибилног реаговања на непредвиђене ситуације.

Иако истраживање има одређена ограничења, пре свега у погледу величине узорка и локалног контекста, оно пружа драгоцен увид у искуства и потребе васпитача у раду на пројектима. Дати налази могу послужити као основа за даља истраживања у овој области, са циљем дубљег разумевања и унапређивања праксе. Посебно је значајно што отвара простор за развој

подршке и стручног усавршавања у складу са реалним изазovima из праксе. Успешна имплементација пројектног приступа у раном образовању могућа је само ако се истовремено развијају педагошке вештине и унапређују услови рада, укључујући материјалне и институционалне ресурсе (Aizenberg & Zadok, 2025).

Литература

- Aizenberg, M., & Zadok, Y. (2025). Project-based learning in kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/1476718X241310059>
- Akyol, T., Şenol, F. B., & Yaşar, M. C. (2022). The effect of project approach-based education on children's early literacy skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(2), 248–258. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1024470>
- Alme, H., & Reime, M. A. (2021). Nature kindergartens: A space for children's participation. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 24(2), 113–131. <https://doi.org/10.1007/s42322-021-00081-y>
- Bender, W. N. (2012). *Project-Based Learning: Differentiating Instruction for the 21st Century*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Brown, A. L., & Jain, P. (2022). Doing projects with young children in a field-based early childhood education course. *Educational Studies*, 48(5), 692–707. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1798743>
- Cabuk, B., & Haktanir, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550–2555. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.371>
- Chard, S. C. (1999). From themes to projects. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), 1–16.
- Convertini, J. (2020). What is the task about? Exploring the issues discussed by preschool children in engineering activities at kindergarten. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 14(2), 85–104. <https://doi.org/10.26220/rev.3494>
- Donegan-Ritter, M., Zan, B., & Pattee, A. (2023). Reflections on project work in early childhood teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 51(3), 407–418. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01307-4>
- Evtimov, J. i Petrović, J. (2021). Konstruktivistički pristup učenju dece predškolskog uzrasta. *Godišnjak za pedagogiju*, 6 (2), 83–95. <https://doi.org/10.46630/gped.2.2021.6>
- Ferrero, M., Vadillo, M. A., & León, S. P. (2021). Is project-based learning effective among kindergarten and elementary students? A systematic review. *PloS One*, 16(4), e0249627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0249627>
- Helm, J. H., & Katz, L. G. (2011). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years* (2nd ed.) New York: Teacher's College Press.
- Helm, J. H., Katz, L. G., & Wilson, R. (2023). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Columbia University: Teachers College Press.
- Hsin, C. T., & Wu, H. K. (2023). Implementing a project-based learning module in urban and indigenous areas to promote young children's scientific practices. *Research in Science Education*, 53, 37–57. <https://doi.org/10.1007/s11165-022-10043-z>
- Katić, V. (1999). Izvedba projekata. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5 (18–19), 3–5.

- Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 14 (53), 9–11.
- Katz, L. (1993). What can we learn from Reggio Emilia? In: C. Edwards (Ed.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 19–37). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Knauf, H. (2020). Learning stories, pedagogical work and early childhood education: A perspective from German preschools. *Education Inquiry*, 11(2), 94–109. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591845>
- Kovačević, Z. (2022). Čime se bavimo u vrtiću i zašto mislimo da je to važno?. *Research in Pedagogy*, 12(2), 391–406.
- Kravarušić, V. B. (2022). Dileme oko dometa projekata u razvijanju ključnih obrazovnih kompetencija dece predškolskog uzrasta. *Sinteze*, 22, 11–28. <https://doi.org/10.5937/sinteze11-41681>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2022). *Vodič za razvijanje teme/projekta sa decom*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.
- Krogh, S. L., & Morehouse, P. (2020). *The Early Childhood Curriculum: Inquiry Learning Through Integration* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lev, S., Klark, A., & Starki, E. (2022). *Projektno učenje za predškolski i mlađi školski uzrast*. Beograd–Jagodina: Clio – Fakultet pedagoških nauka.
- Li, Y. L. (2012). The negotiated project-based learning: Understanding the views and practice of kindergarten teachers about the implementation of project learning in Hong Kong. *Education 3–13*, 40(5), 473–486. <https://doi.org/10.1080/03004279.2010.544662>
- Mavrić, M., Bećirović-Alic, M., & Lipovac, V. (2022). Project learning in preschool institutions. *Linguistics and Culture Review*, 6(S5), 292–305. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v6nS5.2173>
- Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 5(18–19), 19–20.
- Mitchell, S., Foulger, T. S., Wetzel, K., & Rathkey, C. (2008). The negotiated project approach: Project-based learning without leaving the standards behind. *Early Childhood Education Journal*, 36, 339–346.
- Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja „Godine uzleta”*. (2018). Beograd: Prosvetni pregled.
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.
- Stojanović, B. (2023). *Projektni pristup učenju – iskustva vaspitača*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka.
- Stojanović, B., Ristanović, D., Živković, P., & Džaferović, M. (2023). Project-based learning in early childhood education in Serbia: First experiences of preschool teachers. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 11(2), 213–220. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-2-213-220>
- Sumarni, S., Ilma, R., & Andika, W. D. (2022). Project based learning (PBL) based lesson study for learning community (LSLC) in kindergarten. *Journal Obsesi: Journal Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(2), 989–996. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v6i2.1637>

- Šakrak, D. (2025). Pustolovina učenja djece i odgajatelja kroz rad na projektu u predškolskoj ustanovi. *Prozor u svijet obrazovanja, nauke i mladih*, 2, 1130–1148.
- Valente, J. A., Caceffo, R., Bonacin, R., dos Reis, J. C., Gonçalves, D. A., & Baranauskas, M. C. C. (2021). Embodied-based environment for kindergarten children: Revisiting constructionist ideas. *British Journal of Educational Technology*, 52(3), 986–1003. <https://doi.org/10.1111/bjet.13078>

Zorica Č. STANISAVLJEVIĆ PETROVIĆ

Iva N. MANIĆ

Marija R. MARKOVIĆ

University of Niš

Faculty of Philosophy

Department of Pedagogy

Niš (Serbia)

Learning Through Children's Project Work: Challenges and Dilemmas of Preschool Teachers

Summary

This study examines preschool teachers' experiences with implementing the project-based approach in early childhood education in Serbia, with particular attention to the challenges, dilemmas, and perceived needs for professional support. Grounded in constructivist principles, project-based learning (PBL) fosters children's curiosity, active participation, and inquiry, encouraging exploration, problem-solving, and collaboration. However, its practical application often generates uncertainties for practitioners. Although formally embedded in the national preschool curriculum framework *Years of Ascent* (2018), PBL in practice frequently raises questions about topic selection, sustaining children's engagement, managing limited resources, and documenting the learning process.

Employing a mixed-methods design, the study surveyed 205 preschool teachers from southern Serbia between October 2024 and April 2025 using a structured online questionnaire with both closed and open-ended questions. Quantitative findings show that 59% of teachers occasionally encounter dilemmas in planning and structuring projects, 20% face such challenges frequently, 84% report only partial confidence in their professional decisions, and 90.2% acknowledge the need for additional knowledge, training, or support. No statistically significant differences were found by years of work experience or qualification level, indicating that these challenges are consistent across professional profiles. Thematic analysis of qualitative data identified five key categories of dilemmas: topic selection and formulation; ensuring children's sustained interest and participation; planning and implementing activities within real-world constraints; securing resources and collaborative support from colleagues, parents, and the local community; and addressing professional insecurities, particularly regarding documentation. The findings

suggest that uncertainties stem largely from the inherent complexity of PBL—which requires integrating diverse pedagogical skills, adaptability, and responsiveness to dynamic classroom conditions—rather than from individual teacher characteristics.

The study underscores the importance of continuous professional development, opportunities for peer learning, and stronger institutional and community partnerships. It emphasizes that both pedagogical competence and structural conditions must be strengthened to enable the confident and effective application of PBL and to fully realize its potential in supporting children’s active, meaningful, and holistic learning.

Keywords: project-based learning; professional dilemmas; children; preschool teachers; early childhood education.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом *Creative Commons ауторство-некомерцијално 4.0 међународна* (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* license (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).