



ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И ТРЕНЕРА СУБОТИЦА
FELSŐFOKÚ SZAKIRÁNYÚ ÓVOKÉPZŐ ÉS EDZŐ SZAK SZABADKA
✦ Банијска 67, Суботица ☎ +381(0)24 547-870, 📠 +381(0)24 547-870
ПИБ: 100847552 ; ТР: 840-0000032785845-11 ; МБ: 08058482 ; Шифра делатности: 8542
✉ visokaskola@vsovsu.rs / vsovsu@gmail.com 🌐 www.vsovsu.rs

МАСТЕР РАД

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП – ДОПРИНОС ИЛИ НЕ РАЗВОЈУ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Ментор:

Др сци.Сања Николић

Студент:

Гордана Литавски МВ 79/24

Суботица, септембар, 2026.године



ВИСОКА ШКОЛА СТРУКОВНИХ СТУДИЈА
ЗА ОБРАЗОВАЊЕ ВАСПИТАЧА И ТРЕНЕРА СУБОТИЦА
FELSŐFOKÚ SZAKIRÁNYÚ ÓVOKÉRPZŐ ÉS EDZŐ SZAK SZABADKA
✦ Банијска 67, Суботица ☎ +381(0)24 547-870, 📠 +381(0)24 547-870
ПИБ: 100847552 ; ТР: 840-0000032785845-11 ; МБ: 08058482 ; Шифра делатности: 8542
✉ visokaskola@vsovsu.rs / vsovsu@gmail.com 🌐 www.vsovsu.rs

Студијски програм: мастер струковни васпитач

МАСТЕР РАД

ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП – ДОПРИНОС ИЛИ НЕ РАЗВОЈУ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Чланови комисије:

Сања Николић, др сци. – ментор
Споменка Будић, др сци. – председник комисије
Власта Липовац Керић, др сци.- члан комисије
Јасна Јовићевић, др сци.– ментор практичар

Студент:

Гордана Литавски
Број индекса: МВ 79/24

Суботица, 2026.године

САЖЕТАК

Пројектни приступ представља један од значајних начина организовања процеса учења у савременом предшколском васпитању и образовању, при чему посебан значај имају могућности које пружа за развој социјалних вештина деце. Проблем истраживања односио се на питање да ли пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста. Циљ истраживања био је да се испитају мишљења васпитача о мери у којој пројектни приступ доприноси унапређењу социјалних вештина код деце предшколског узраста. У складу са циљем, задаци истраживања односили су се на утврђивање мере у којој пројектне активности подстичу комуникацију и сарадњу међу децом, као и на утврђивање њиховог доприноса развоју способности заједничког решавања проблема. Истраживање је реализовано на узорку од 35 васпитача запослених у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада. Резултати истраживања показали су да васпитачи у значајној мери препознају допринос пројектних активности развоју комуникације, сарадње и способности заједничког решавања проблема код деце, чиме је потврђена општа хипотеза да пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста.

Кључне речи: *пројектни приступ, предшколско васпитање и образовање, социјалне вештине, комуникација, сарадња.*

ABSTRACT

The project approach is one of the important ways of organizing the learning process in modern preschool education, with particular importance given to the opportunities it provides for the development of children's social skills. The research problem was related to the question of whether the project approach contributes to the development of social skills in preschool children. The aim of the research was to examine the opinions of educators on the extent to which the project approach contributes to the improvement of social skills in preschool children. In accordance with the aim, the research tasks related to determining the extent to which project activities encourage communication and cooperation among children, as well as determining their contribution to the development of joint problem-solving skills. The research was conducted on a sample of 35 educators employed at the Preschool Institution "Radosno detinjstvo" in Novi Sad. The research results showed that educators significantly recognize the contribution of project activities to the development of communication, cooperation and joint problem-solving skills in children, which confirmed the general hypothesis that the project approach contributes to the development of social skills in preschool children.

Keywords: *project approach, preschool education, social skills, communication, cooperation.*

САДРЖАЈ

1. УВОД.....	1
2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО	3
2.1. Програм предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ као темељ пројектног приступа	3
2.2. Појмовно одређење и основне карактеристике пројектног приступа.....	7
2.2.1. Фазе пројектног приступа	12
2.2.2. Документовање у оквиру пројектног приступа	15
2.2.3. Улога васпитача у оквиру пројектног приступа	18
2.3. Развој социјалних вештина код деце предшколског узраста.....	22
2.4. Утицај пројектног приступа на развој социјалних вештина код деце предшколског узраста	27
3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО	33
3.1. Предмет истраживања	33
3.2. Проблем истраживања	33
3.3. Циљ и задаци истраживања.....	33
3.4. Хипотезе истраживања	34
3.5. Варијабле истраживања	34
3.6. Методе, технике и инструменти истраживања.....	34
3.7. Популација и узорак истраживања.....	35
3.8. Организација и ток истраживања	36
3.9. Начин обраде података	36
4. ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА.....	37
4.1. Утицај пројектних активности на подстицање комуникације међу децом предшколског узраста	37
4.2. Утицај пројектних активности на подстицање сарадње међу децом предшколског узраста.....	42
4.3. Утицај пројектних активности на развој способности заједничког решавања проблема код деце предшколског узраста.....	48
5. ЗАКЉУЧАК	55
ЛИТЕРАТУРА	59
ПРИЛОЗИ.....	62

БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА.....	65
ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ	66

1. УВОД

Савремено предшколско васпитање и образовање све више се усмерава ка стварању услова у којима дете има активну улогу у процесу учења, истраживања и заједничког деловања. У том контексту посебан значај има пројектни приступ, који полази од интересовања деце и омогућава им да кроз истраживање, игру, размену идеја, решавање проблема и заједничко стварање стичу различита искуства и развијају бројне компетенције.

Пројектни приступ, као једно од значајних обележја савремене предшколске праксе, пружа могућност да се процес учења организује тако да деца нису само примаоци готових знања, већ активни учесници који имају прилику да постављају питања, износе претпоставке, доносе одлуке и сарађују са другима. Посебна вредност оваквог приступа огледа се у могућностима које пружа за развој социјалних вештина, будући да се значајан део пројектних активности реализује кроз интеракцију и заједничко деловање деце.

Значај развијања социјалних вештина у предшколском узрасту произлази из чињенице да способност детета да комуницира са другима, сарађује, уважава туђе мишљење, преговара, дели одговорност и заједнички решава проблеме представља важну основу његовог даљег развоја и успешног функционисања у различитим социјалним срединама. У том смислу, испитивање могућности које пројектни приступ пружа за развој ових вештина има како теоријски, тако и практични значај. Теоријски значај истраживања огледа се у доприносу сагледавању односа између пројектног приступа и развоја социјалних вештина деце предшколског узраста, док се практични значај огледа у могућности да добијени резултати буду корисни васпитачима у осмишљавању и реализацији пројектних активности усмерених на подстицање квалитетних односа и сарадничког понашања међу децом. Посебно је важно утврдити на који начин васпитачи, на основу непосредног искуства у раду са децом, процењују допринос пројектних активности различитим аспектима социјалног развоја.

У складу са наведеним, проблем истраживања усмерен је на питање да ли пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста. Циљ истраживања био је да се испитају мишљења васпитача о мери у којој

пројектни приступ доприноси унапређењу социјалних вештина код деце предшколског узраста. У истраживању је посебна пажња посвећена комуникацији међу децом, сарадњи и способности заједничког решавања проблема, као важним аспектима социјалног функционисања. Истраживањем су обухваћени васпитачи запослени у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада, а добијени резултати омогућили су сагледавање њихових процена о утицају пројектних активности на наведене аспекте социјалних вештина.

2. ТЕОРИЈСКИ ДЕО

2.1. Програм предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ као темељ пројектног приступа

Програм „Године узлета“ представља значајну промену у начину разумевања предшколског васпитања и образовања, будући да полази од детета као активног учесника сопственог развоја и учења, његових потреба, интересовања, искустава и односа са окружењем. То је нови програм васпитно-образовног рада у предшколским установама који је са применом започео 2019. године. Прецизније, његова примена отпочела је 1. септембра 2019. године као пилот-програм у једанаест општина, након чега је до 1. септембра 2022. године програм проширен на све предшколске установе на територији Републике Србије.

Сам назив програма упућује на специфично разумевање значаја предшколског периода. У *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018) истиче се да је предшколски узраст период живота у коме постоје изузетне могућности за развој различитих способности и капацитета, при чему дете испољава велику енергију, истрајност и ентузијазам у овладавању новим искуствима. Управо због тога ове године се препознају као „Године узлета“, јер представљају период интензивног развоја који може имати снажан утицај на касније могућности детета, његову личност и начин функционисања. При томе, квалитет тог „узлета“ није независан од контекста у којем дете одраста и учи, већ у значајној мери зависи од квалитета односа, окружења и подршке коју му пружају одрасли у предшколској установи.

Програм „Године узлета“ посматра се као „флексибилни оквир којим се постављају основне вредности и начела која се конкретизују у специфичном контексту кроз експериментисање и иновације“ (Спасић и сар., 2026: 80). Овакво одређење је важно за разумевање суштине програма, јер његова вредност није у дословном спровођењу унапред утврђених образаца рада, већ у могућности да се општа начела преводе у конкретне ситуације у складу са карактеристикама деце, групе и окружења. Васпитач тако добија простор за професионално промишљање, испробавање различитих начина рада и преиспитивање сопствене праксе. Управо таква отвореност ствара услове за развијање пројектног приступа, јер пројекат по

својој природи захтева прилагођавање тока рада интересовањима деце, новим питањима која се појављују током истраживања и сазнањима до којих деца долазе.

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2018) наглашавају да се овај програм може посматрати као програмски оквир за:

– израду и развијање програма васпитно-образовног рада на нивоу предшколске установе;

– развијање реалног програма на нивоу васпитне групе;

– развијање различитих програма и облика у предшколском васпитању и образовању;

– израду критеријума за праћење и вредновање квалитета предшколског васпитања и образовања;

– унапређивање и развој предшколске установе и делатности у целини;

– остваривање континуитета предшколског и основношколског васпитања и образовања;

– израду пратећих ресурса којима се операционализује и конкретизује концепција основа програма. На тај начин програм оставља довољно простора да се васпитно-образовни рад обликује у складу са реалним потребама конкретне групе.

Полазиште целокупног програма представља подршка добробити детета. Према *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018), добробит се разуме као вишедимензионални конструкт који обухвата холистичку природу развоја, повезаност неге, васпитања и образовања и интегрисаност процеса учења. Она се испољава кроз персоналну, делатну и социјалну димензију, које су међусобно повезане и условљене. Дете се у овом концепту сагледава као биће које истовремено јесте и постаје, што значи да се његове садашње потребе, искуства и могућности повезују са потенцијалима будућег развоја. Подршка добробити зато подразумева пажљиво креирање услова у којима дете може да буде активно, да истражује, поставља питања, доноси одлуке, ступа у односе са другима и постепено гради сопствена разумевања.

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) издвајају више кључних поставки програма „Године узлета“ које непосредно одређују начин организовања васпитно-образовног рада. Наиме, дете и његова добробит стављају се у први план, тежи се једнакој доступности програма и могућностима учешћа, уважавају се различитости, родитељи се посматрају као партнери, предшколска установа као заједница праксе, односи као суштина васпитања, одрасли као партнери у учењу, окружење као „трећи васпитач“, игра као доминантна активност детета, а васпитач као истраживач сопствене праксе. Свака од ових поставки има значај за развијање пројектног приступа. Када се дете препознаје као компетентан учесник, његова питања и претпоставке постају релевантан извор за планирање. Када се окружење осмишљава као подстицај за учење, материјали, простор и ситуације из непосредног окружења добијају образовну функцију. Када се васпитач позиционира као истраживач сопствене праксе, планирање постаје динамичан процес који се непрекидно преиспитује у складу са оним што се у конкретној групи дешава.

Посебно је значајно то што се у програму „Године узлета“ учење не раздваја на строго ограничене области. Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) истичу да је учење интегрисано и усмерено ка „сагледавању велике слике“, а не ка стицању изолованих фрагмената знања. Садржаји и искуства повезују се у целину, чиме се детету омогућава да успоставља смислене односе међу различитим појавама.

Једна од кључних вредности програма „Године узлета“ јесте повезивање добробити, делања и односа као три димензије кроз које дете учи (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Наиме, програм „Године узлета“ има холистички карактер, ослања се на добробит детета и повезује учење са његовим активним учешћем у различитим ситуацијама. Игра и учење се прожимају, док се различите ситуације из живота групе могу препознати као прилике за учење. Истовремено, важну улогу имају односи који се успостављају између деце, као и између деце и одраслих. Размена идеја, договарање, заједничко решавање проблема и уважавање различитих перспектива стварају социјални контекст у којем се знања и разумевања граде заједничким деловањем.

Холистичка оријентација програма додатно се потврђује ставом да савремени модел предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ захтева „холистички приступ раду са децом што, поред осталог, методолошки подразумева интеративни

захват садржаја, а организацијски пројектну методу рада прожету игром и другим за децу приступачним методама рада“ (Живановић и Марковић, 2024: 43). Наведено указује на то да пројектни приступ има своје утемељење у самој програмској концепцији. Он омогућава да се различити садржаји обједине око одређеног питања, појаве, проблема или дечјег интересовања, при чему се ток учења развија кроз различите начине ангажовања. У пројектном приступу се могу смењивати игра, посматрање, истраживање, експериментисање, разговор, практични рад, конструкција, ликовно изражавање, кретање и други облици активности. Та разноврсност је важна јер деца не приступају свим садржајима на исти начин, нити се њихово разумевање може свести на један облик активности.

Још једну важну одлику програма „Године узлета“ представља и целовитост искуства у учењу (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Дете повезује сопствено искуство и однос према одређеном питању са идејама других, а затим своја сазнања проверава и примењује у непосредном окружењу. У том процесу може бити ангажовано на различите начине: посматрањем, експериментисањем, практиковањем, замишљањем, испробавањем, играњем и учешћем у животно-практичним ситуацијама. Истовремено, идеје се могу представљати покретом, звуком, говором, цртежом, моделом и другим средствима, док извори учења могу бити различити предмети, књиге и сликовнице, људи из окружења, уметнички производи, сензорна искуства и информационо-комуникационе технологије. На тај начин дете добија више могућности да неки појам сагледа, представи и провери.

Програм „Године узлета“ посебно доприноси продубљеном разумевању појмова и тема. Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) указују на значај повезивања различитих перспектива, контекста и начина истраживања. Питања која деца постављају често превазилазе границе једне области учења, јер се њихова интересовања развијају у складу са сложеношћу појаве коју истражују. Због тога пројектно учење подразумева сложеније формулисање проблема и постепено грађење нових разумевања кроз различитости и међусобно повезивање искустава. Дете тако не остаје на нивоу препознавања или именовања одређеног појма, већ има могућност да га користи у новим ситуацијама, упоређује га са другим појмовима и испитује његово значење из различитих перспектива.

Може се закључити да програм „Године узлета“ ствара програмске и педагошке услове за развијање пројектног приступа у којем су дечја добробит, активност, односи, игра, истраживање и интегрисано учење међусобно повезани. Пројектна организација рада одговара захтеву да се учење заснива на стварним искуствима и питањима деце, да се различити садржаји повезују и да се нова знања граде кроз активан однос према окружењу.

2.2. Појмовно одређење и основне карактеристике пројектног приступа

Пројектни приступ, односно заједничко учење и истраживање деце и васпитача кроз пројекте, у стручној заједници, а нарочито међу практичарима, препознаје се као један од видљивих показатеља промене програмске концепције предшколског васпитања и образовања у Србији. Његова актуелност повезана је са увођењем програма „Године узлета“, али се сама идеја рада по пројектима не може сматрати потпуно новом у домаћој васпитној пракси. Ковачевић (2022) указује да су пројекти у раду са децом предшколског узраста били присутни и раније, у оквиру теоријских поставки отвореног система васпитања и развојно примерене праксе. Као пример ауторка наводи да је „рад по пројектима“ у нашу праксу ушао посредством међународног пројекта „Step by Step“, који је у домаћем контексту реализован под називом „Дечји вртић као породични центар“, као и у оквиру Модела А Општих основа предшколског програма из 2006. године.

Учење засновано на пројектима припада савременим приступима образовању који одговарају захтевима друштва XXI века, будући да подржавају активност детета, сарадњу, решавање проблема, критичко промишљање и стваралачко изражавање. Евтимов и Петровић (2021) повезују пројектно учење са социјално-конструктивистичким моделом, у којем дете знање не прима пасивно, већ га изграђује кроз сопствено искуство и интеракцију са другима. Ова теоријска оријентација подразумева да је процес учења повезан са деловањем, комуникацијом и заједничким истраживањем. Дете тако постепено формира разумевања на основу онога што непосредно уочава, испробава, упоређује и доводи у везу са претходним искуством.

Конструктивистичко полазиште посебно је значајно за предшколски узраст, јер је дечје учење у великој мери повезано са непосредним искуством и активним односом

према предметима, људима и појавама у окружењу.Пројектни приступ омогућава да се таква природна потреба детета за истраживањем претвори у организованији процес учења, без нарушавања његове аутентичности.Дете може да постави питање, изнесе претпоставку, покуша да је провери, разговара са другима о резултатима и, уколико се покаже потребним, промени првобитно схватање.На тај начин учење постаје процес у којем се знање гради постепено и у непосредној вези са искуством.

Управо се активна улога детета налази у средишту пројектног приступа.Хелм и сарадници (Helm et al., 2023) истичу да овај приступ дете поставља у центар васпитно-образовног процеса и подстиче га да учи кроз истраживање, постављање питања и делање.Такво позиционирање детета мења и природу његове партиципације.Оно није само извршилац активности коју је осмислио одрасли, већ учествује у одређивању правца истраживања, предлагању решења и обликовању заједничког искуства.Степен учешћа може бити различит у зависности од узраста, искуства и карактеристика групе, али је суштински важно да дете има осећај да његове идеје имају значење и да могу утицати на ток пројекта.

Оријентација на активно учешће деце повезана је са њиховом потребом да свет разумеју кроз непосредно искуство. Ковачевић (2022) пројектни приступ одређује као начин интегрисаног учења који наглашава активну партиципацију деце и омогућава им да „дубље и потпуније схвате догађаје и појаве у свом непосредном окружењу и искуства која су вредна њихове пажње“ (2022: 393). Овакво одређење упућује на чињеницу да тема пројекта добија своју педагошку вредност онда када је деци смислена и када постоји стварна потреба да је истраже.Предмет истраживања може бити појава из природе, предмет из непосредног окружења, одређена ситуација, проблем или питање које се појавило у свакодневном животу групе.

Слично томе, Станисављевић Петровић и сарадници (2026) пројектни приступ одређују као „облик интегрисаног учења који се темељи на децјој радозналости, активној партиципацији и истраживачком духу“ (2026: 301). Радозналост се овде може разумети као покретач учења, док активна партиципација обезбеђује да дете буде непосредно укључено у процес.Истраживачки дух, са друге стране, подразумева спремност да се нешто испита, открије, провери и сагледа из више углова.Ове одреднице међусобно су повезане и чине основу пројектног рада на предшколском узрасту.Када дете жели да сазна нешто што му је важно или

занимљиво, појављује се природна мотивација за трагањем за одговорима, а улога васпитача је да ту мотивацију препозна и подржи.

У Основама програма „Године узлета“ пројектни приступ се одређује као „продубљено истраживање проблематике смислене и инспиративне деци за истраживање“ (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022а: 15). Као што видимо, у средиште се ставља смисленост теме и њен потенцијал да покрене децје истраживање. Пројекат, према томе, није само временски ограничена активност која се реализује према унапред утврђеном плану, већ процес у којем се једна проблематика постепено продубљује. Како деца стичу нова искуства, тако се могу појављивати нова питања, различите претпоставке и потреба за додатним истраживањем. Због тога се ток пројекта не може у потпуности предвидети на самом почетку.

Управо отвореност тока пројекта представља једну од његових важних карактеристика. Васпитач може унапред да осмисли почетне услове и предвиди могуће правце развоја, али ће се конкретан ток рада обликовати у зависности од реакција, питања и интересовања деце. Стојановић (2023) наглашава да сваки пројекат треба да започне „провокацијом за учење“, коју васпитач припрема на основу посматрања и слушања децјих идеја и питања. Ова провокација има улогу да покрене размишљање, изазове интересовање и отвори простор за истраживање. Она може бити предмет, фотографија, материјал, необична ситуација, проблем, питање или неки други подстицај који деци оставља довољно простора да реагују на различите начине.

Након почетног подстицаја, развој теме се заснива на заједничком истраживању деце и васпитача. Васпитач пажљиво прати шта деца говоре, шта их изненађује, шта покушавају да објасне и на који начин тумаче оно што виде. Његова професионална улога огледа се у томе да препозна потенцијал тих децјих исказа и да их повеже са могућностима за даље учење. Уместо да одмах понуди тачан одговор, он може поставити питање које ће дете подстаћи да додатно размисли, понудити материјал за проверу претпоставке или организовати ситуацију у којој ће деца моћи да упореде различита решења. Тако се пројектна тема развија у дијалогу између децјих иницијатива и професионалног деловања васпитача (Стојановић, 2023)

Једна од најважнијих карактеристика пројектног приступа јесте активно позиционирање деце и омогућавање да дубље разумеју свет путем личних истраживања и смислених активности које произлазе из њихових интересовања (Lev et al., 2022). Дете је у таквом процесу истовремено истраживач, учесник и стваралац. Оно поставља питања, износи идеје, покушава да их провери и у процесу рада постепено мења или проширује своја почетна схватања. Значајан део учења одвија се кроз сарадњу, јер деца размењују запажања и суочавају различита тумачења исте појаве.

Основне карактеристике пројектног приступа према Крњаји и Павловић Бренеселовић (2022а) су:

- „процес развијања пројекта је динамичан, није унапред у потпуности испланиран, нити се може реализовати као техничка процедура или методичка обрада издвојених садржаја;
- започиње идејом, наставља се испробавањем и комбиновањем. То је маштовит и стваралачки процес у ком се спирално проширују идеје, акције, машта, доживљаји, а није лабораторијски модел истраживања са скупом унапред постављених процедура и хипотеза које се морају спровести и доказати;
- саставни део чини трагање, неочекивана открића и отварање нових путева истраживања, што увек доноси авантуру, узбуђење, усхићеност, задовољство, испуњеност и нова сазнања за децу и за васпитаче, насупрот устаљених и стереотипних начина рада и решења;
- сврха истраживања је да деца развијају истраживачки и стваралачки приступ учењу
 - да заједно истражују и сазнају о свету у којем живе тако што откривају и разумевају постојеће везе и односе и креирају нове, насупрот меморисању готових знања;
- васпитачи су усмерени на долажење до идеја и комбиновање идеја, на промишљање, расуђивање, а не на тражење једног тачног одговора. Кроз истраживање деца уче да има много начина на које могу сагледати и тумачити свет;
- васпитачи треба да омогуће деци да се суочавају са непредвиђеним околностима, да изразе изненађење, запитаност. Васпитачи треба да им обезбеде

поверење и сигурност, одсуство страха од грешке, а тиме што се стално питају и стварају могућности за истраживање, моделују истраживачки однос у учењу;

– кроз истраживање се долази до нових сазнања и проналазе заједничка креативна аутентична решења. Аутентичност и креативност сваког решења или продукта који осмисле васпитачи са децом у истраживању је у томе што су они неодвојиви од оригиналности и креативности процеса истраживања кроз који су та решења настала, наспрам репродуковања активности и познатих решења;

– васпитачи треба да обезбеђују разноврсне изворе сазнања и разноврсне прилике за истраживање којима подржавају стицање различитих искустава, омогућавају деци да износе различито тумачење доживљаја, различито разумевање и да их изражавају на различите симболичке начине;

– васпитачи треба да обезбеђују велики избор разноврсних материјала који децу подстичу да испробавају, разрађују идеје, да комбинују материјале и да кроз материјале представљају своје идеје;

– у истраживању увек остану нерешена нека питања или настану нова, што заузврат служи као повод за даље истраживање односно као повод за нову тему/пројекат;

– васпитачи треба да обезбеђују и подстичу децу да се договарају са другима, заједно планирају и раде заједно, преузимају иницијативу, да уоче свој допринос и поштују допринос сваког учесника у истраживању“ (2022а, 15–16).

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2022а) посебно истичу да деца у пројектном приступу активно партиципирају тако што постављају питања, размењују идеје, повезују информације и решавају проблеме, чиме постепено граде сопствено знање. Овде је важно нагласити да партиципација не подразумева само физичко присуство или учешће у задатој активности. Она се односи на могућност детета да буде укључено у доношење одлука, предлагање начина рада, избор материјала и тумачење резултата истраживања. На тај начин развија се осећај одговорности за сопствено учење, али и свест о томе да се до сазнања може доћи различитим путевима.

Пројектни приступ има значајан потенцијал и за развијање самосталности. У том смислу, аутори (Aizenberg & Zadok, 2025) указују на његову образовну вредност у развијању дечје самосталности, спремности за сарадњу и способности решавања проблема. Самосталност се у пројектном раду развија постепено, кроз ситуације у којима дете добија могућност да бира, предлаже, испробава и процењује. Истовремено, неуспешан покушај не мора представљати неуспех у учењу, већ подстицај да се потражи другачији пут. Овакво искуство је значајно за развијање истрајности и позитивног односа према учењу.

На основу свега наведеног може се закључити да пројектни приступ представља сложен и динамичан начин организовања учења који почива на дечјој радозналости, активној партиципацији, истраживању, сарадњи и интегрисању различитих искустава. Његова специфичност произлази из чињенице да се тема развија у непосредном односу са децом, да ток истраживања остаје отворен за нова питања и да васпитач има улогу стручног партнера који обезбеђује услове за продубљивање учења.

2.2.1. Фазе пројектног приступа

Пројектни приступ се одвија као динамичан процес у којем се полазна идеја постепено развија кроз дечја питања, истраживања, размену искустава и заједничко промишљање. Иако конкретан ток сваког пројекта зависи од његове теме, интересовања деце и контекста у којем се реализује, могуће је издвојити одређене фазе које омогућавају систематичније праћење његовог развоја. У програму „Године узлета“ пројекти се могу конципирати кроз три међусобно повезане фазе: отварање, развијање и затварање пројекта (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Ове фазе не треба разумети као круто одвојене делове са унапред утврђеним трајањем и садржајем, већ као различите етапе једног заједничког процеса учења и истраживања. У свакој од њих мењају се акценти у раду, али се континуирано задржавају активност деце, подршка васпитача и повезивање нових искустава са претходним сазнањима.

Прва фаза, односно отварање пројекта, представља полазну тачку из које се постепено обликује тема истраживања. У овој фази посебну пажњу треба посветити искуствима која деца већ имају, њиховим интересовањима, запажањима и питањима

која се јављају у вези са одређеном појавом.Васпитач најпре настоји да сазна шта деца већ знају, како нешто разумеју и шта им у вези са одређеном темом привлачи пажњу.На тај начин почетак пројекта се ослања на стварна деčја искуства, а не на претпоставке одраслих о томе шта би деци могло бити занимљиво.

Улога васпитача у овој фази посебно је значајна јер он ствара услове у којима деца могу слободно да изразе своје идеје.Како наводи Стојановић (2023), 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“ (2023: 22). Овакво деловање подразумева пажљиво слушање деце и препознавање оних исказа који могу представљати основу за даљи развој теме.Васпитач у том процесу не одређује коначан правац пројекта, већ помаже деци да од ширег интересовања постепено дођу до конкретнијег питања или проблема који желе да истраже.

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) у овој фази издвајају два важна поступка којима васпитач доприноси стварању заједничког разумевања пројекта. На првом месту је „удруживање“ различитих искустава, идеја, доживљаја и знања деце и на другом „уношење провокације за истраживање“. Удруживањем искустава деци се омогућава да своја знања и претпоставке представе на различите начине, чиме се отвара простор за појаву различитих перспектива.Са друге стране, провокација за истраживање има задатак да покрене деčју радозналост и усмери пажњу на проблем који би могао бити предмет пројекта.Она може настати из конкретне ситуације коју су деца доживела, необичног предмета, фотографије, приче, питања, материјала или неког проблема у непосредном окружењу.Њена вредност није у томе да деци пружи објашњење, већ да отвори простор за питања и претпоставке.Добро осмишљен почетни подстицај може довести до тога да деца сама формулишу оно што желе да сазнају, предложе начине истраживања и повежу нову ситуацију са нечим што већ познају.

Такође, у првој фази значајну улогу може имати и повезивање вртића са породичним окружењем.Пројекат који „одлази кући“, према Крњаји и Павловић Бренеселовић (2017), има вишеструку функцију у успостављању односа између породице и вртића.Деца на тај начин добијају прилику да код куће разговарају о ономе што уче у

вртићу, али и да у вртић донесу искуства, сазнања и идеје које су стекла у породици. За васпитача је то додатни извор информација о деčјим интересовањима, док породично учешће омогућава да се пројекат обогати знањима и искуствима која долазе изван вртића. Породица тако постаје активан учесник у процесу учења, а граница између учења у установи и учења у свакодневном животу постаје пропустљивија.

Друга фаза, развијање пројекта, представља централни део истраживачког процеса. У њој се деца и васпитач усмеравају на конкретнији проблем и започињу систематичније трагање за одговорима. Стојановић (2023) ову фазу описује као период „фокусирања деце и васпитача на један проблем и почетак истраживања“ (2023: 23). Деца тада могу разговарати о теми, тражити помоћ стручњака, истраживати у локалној заједници, руковати различитим предметима и материјалима, предвиђати исходе, експериментисати, прегледати литературу, гледати филмове и на различите начине обликовати материјале. Ширина могућих активности омогућава да се једна тема сагледа из више углова и да деца до сазнања долазе различитим путевима.

Развијање пројекта подразумева и прихватање неизвесности као саставног дела учења. Васпитач подстиче децу да се упусте у ситуације у којима решење није унапред познато и да разговарају о својим покушајима. Истовремено их усмерава ка сарадњи и организовању рада у мањим групама, у којима могу заједнички да истражују одређени аспект теме, постављају једни другима питања и договарају се о могућим решењима (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Овакве ситуације имају значај за развијање истрајности, јер деца постепено уче да први покушај не мора дати очекивани резултат и да је могуће наставити истраживање, променити поступак или потражити друго објашњење.

Трећа фаза пројектног приступа јесте затварање пројекта. Њена сврха није само да означи крај активности, већ да омогући деци да се осврну на читав процес и представе шта су током њега открили, научили и створили. Стојановић (2023) наводи да затварање пројекта подразумева „приказ истраживања и резултата до којих су дошла деца заједно са васпитачем“ (2023: 23). Резултати се могу представити на различите начине, кроз драмску игру, причу, приказ одређених вештина стечених током пројекта или кроз конкретну акцију у локалној заједници. Избор начина

представљања треба да буде повезан са природом пројекта и могућностима деце, али и са њиховим идејама о томе како желе да своје искуство поделе са другима.

Завршна фаза пружа прилику да се сагледа пут који су деца и васпитач заједно прешли. Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) истичу да у овој фази могу да размотре шта им је током истраживања било најзначајније, на које су проблеме наишли, како су их решавали и ко им је у томе помогао. Таква рефлексивна омогућава деци да се врате на сопствене почетне идеје и упореде их са сазнањима до којих су дошла на крају. На тај начин постаје видљив процес промене разумевања, што је посебно важно јер дете може да препозна да је током истраживања нешто што је у почетку претпостављало касније изменило или допунило.

Посебно је важно нагласити да рефлексивна пројекта има шири значај од самог приказивања коначног продукта. Она представља приказ истраживања и решења до којих су деца и васпитачи дошли заједничким радом и може се разумети као својеврсна „колективна меморија“ јединствених искустава деце у пројектном учењу (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2017). Завршна прича може бити обликована кроз драмску игру, личне приче деце о искуству учења, демонстрацију стечених умећа или друге начине који одговарају теми пројекта. Најважније је да деца имају могућност да буду активни учесници у избору и обликовању начина представљања.

Може се закључити да све три фазе пројектног приступа представљају међусобно повезане делове јединственог процеса. У првој фази пажња се усмерава на дејча искуства, интересовања, питања и почетне претпоставке, друга фаза доноси продубљено истраживање, испробавање, сарадњу и решавање проблема, док трећа омогућава да се цео процес сагледа, документује, представи и рефлектује. Све наведене фазе омогућавају да пројектни приступ ствара континуитет између дејчег искуства, истраживачког процеса и новог разумевања, што га чини значајним оквиром за подршку целовитом развоју математичких појмова на предшколском узрасту.

2.2.2. Документовање у оквиру пројектног приступа

Документовање представља важан део пројектног приступа јер омогућава да се процес учења, истраживања и заједничког деловања учини видљивим и доступним

за даље тумачење. У пројектном раду бројне идеје, питања, покушаји и промене у дејем разумевању настају постепено и не могу се сагледати само кроз коначни продукт пројекта. Због тога документовање има улогу да забележи значајне тренутке процеса, али и да обезбеди основу за његово даље промишљање.

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2022б) наглашавају да документовање „увек укључује промишљање, дискусију и акцију и заснован је на прихватању различитих интерпретација документованих података“ (2022б: 8). Овакво одређење указује на то да сам чин бележења одређене ситуације није довољан да би се говорило о педагошком документовању. Забележена фотографија, видео-запис, деји исказ, цртеж или белешка добијају свој пуни значај тек онда када постану предмет разматрања и тумачења. Васпитач настоји да разуме шта се у одређеној ситуацији дешавало, шта је дете покушавало да уради, шта га је занимало и на који начин се његово разумевање мењало. На основу таквих увида могу се доносити одлуке о наредним корацима у пројекту.

Документовање је, према Крњаји и Павловић Бренеселовић (2022б), увек више од самог видљивог садржаја који је забележен. Његово значење настаје кроз више међусобно повезаних процеса. Први се односи на избор васпитача шта ће бити забележено или снимљено. Тај избор није неутралан, јер већ самим издвајањем одређене ситуације васпитач показује да је у њој препознао нешто значајно. Ако, на пример, забележи тренутак у којем дете покушава да реши одређени проблем, документација може постати основа за касније разумевање начина на који дете размишља и учи. С друге стране, оно што није забележено остаје мање доступно накнадном промишљању. Због тога је избор предмета документовања део професионалног расуђивања васпитача.

Други извор значења односи се на технике и средства која се користе приликом документовања. Фотографија, видео-запис, белешка, аудио-снимак или деји продукт не приказују ситуацију на исти начин. Сваки медиј издваја одређене аспекте догађаја и истовремено оставља друге у другом плану (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022б). Фотографија може да покаже начин на који су деца организовала простор или користила материјале, док видео-запис може да омогући праћење њихове комуникације, кретања и поступака током дужег временског периода. Белешка

васпитача може да забележи исказ који би иначе остао незапамћен.Избор средства зато треба да буде повезан са оним што васпитач жели да разуме и даље прати.

Трећи аспект документовања односи се на различите перспективе из којих се забележена ситуација може тумачити.Исти документ може имати различито значење за васпитача, дете и родитеља.На фотографији коју васпитач посматра као приказ одређене ситуације учења, родитељ може пре свега видети активност свог детета, док ће дете обратити пажњу на друга или на део активности који му је био посебно занимљив (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022б).Управо таква различитост погледа може обогатити разумевање процеса.Када се укључе различите перспективе, документација постаје основа за дијалог о томе шта се у пројекту дешавало, шта је било значајно и како различити учесници разумеју исту ситуацију.

Четврти аспект документовања односи се на његову повезаност са будућим развојем програма.Документовање ствара везу између онога што се већ догодило и могућности које се отварају за наредни период.Васпитач на основу анализе забележеног материјала одлучује шта треба наставити, шта изменити, чему посветити више пажње и које нове материјале или ситуације понудити деци.У том смислу, документација има непосредну улогу у планирању (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022б).Она омогућава да наредни кораци буду засновани на стварним запажањима, а не само на претходно постављеним претпоставкама.

Такође, Крњаја и Павловић Бренеселовић (2017) издвајају три основне функције документовања: видљивост, партиципацију и рефлексију. Функција видљивости односи се на то да се процес учења и заједничког развијања програма учини доступним деци, васпитачима, родитељима и широј заједници.У оквиру партиципације документовање омогућава учесницима програма да изразе своју перспективу о томе шта им је у одређеној ситуацији било значајно.Рефлексија омогућава васпитачу да боље разуме начин на који деца приступају одређеним темама, шта их покреће на истраживање, одакле црпе своја сазнања и како се њихово разумевање мења током времена.

Крњаја и Павловић Бренеселовић (2022б) указују и на два важна „алата“ документовања: документацију као алат за планирање и документацију као алат за разумевање и праћење. Као алат за планирање, документација омогућава васпитачу да на основу онога што је већ забележено осмисли нове могућности за игру,

истраживање и учење.Посматрањем дечјих поступака и анализом њихових исказа могу се открити теме и проблеми који су деци посебно смислени.На основу тога васпитач може да прошири постојећи пројекат, уведе нове материјале или организује ситуацију у којој ће деца моћи да продубе своја искуства.Документација тако повезује претходна и будућа искуства и помаже да се реални програм постепено обликује.

Као алат за разумевање и праћење, документација омогућава васпитачу да уочи однос између начина на који он подржава учење и начина на који деца заиста уче. „Видљиви трагови“ дечјег учешћа могу показати на шта се деца усмеравају током игре и истраживања, како користе понуђене материјале, на који начин сарађују и како реагују на интервенције васпитача (Крњаја и Павловић Бренеселовић, 2022б). На основу таквих увида могуће је преиспитати организацију простора, избор материјала и начине подршке.Ако документација покаже да деца одређени материјал користе на неочекиван начин или да неки простор подстиче интензивну сарадњу, васпитач може да те увиде искористи за даље обликовање окружења.

Може се закључити да документовање у оквиру пројектног приступа представља сложен процес у којем се повезују бележење, тумачење, рефлексција, планирање и даље деловање.Његова вредност произлази из могућности да се учење учини видљивим, да се деци омогући учешће у тумачењу сопствених искустава и да васпитач добије основу за промишљање сопствене праксе.

2.2.3. Улога васпитача у оквиру пројектног приступа

Промене које пројектни приступ доноси у организацији васпитно-образовног рада непосредно се одражавају и на положај васпитача у процесу учења.Уместо унапред утврђеног следа садржаја и активности, полазиште за развијање пројекта представљају дечја интересовања, питања, искуства и проблеми који за њих имају одређени смисао.Васпитач зато мора пажљиво да прати оно што деца говоре и раде, да препознаје њихову заинтересованост и да на основу тога ствара услове за даље истраживање.Његова улога захтева континуирано посматрање, промишљање и прилагођавање поступака конкретној групи и тренутку у којем се пројекат развија.

У складу са савременим програмским концепцијама, „Године узлета“ не прописују нити сугеришу унапред одређене садржаје учења, већ се они у процесу развијања реалног програма организују око проблема који се истражује или питања на која деца и васпитач заједнички траже одговор (Буђевац и Ковачевић, 2020). Оваква програмска оријентација поставља пред васпитача значајну одговорност, јер од његовог професионалног расуђивања у великој мери зависи како ће се одређено интересовање деце претворити у подстицајну ситуацију за учење. Васпитач бира садржаје, материјале и изворе који могу да подрже дечје интересовање, прошире њихова претходна искуства и подстакну их да постављају нова питања. При томе је важно да понуђени садржаји буду повезани са оним што је деци блиско и разумљиво, јер се на тај начин стварају услови да истраживање буде доживљено као смислена активност.

Тако се мења и традиционално схватање положаја васпитача. Он више није првенствено предавач који преноси готова знања, већ сарадник и подршка у процесу у којем деца активно учествују. Маврић и сарадници (Mavrić et al., 2022) наглашавају да васпитач усмерава децу ка смисленој интеракцији са физичким и друштвеним окружењем, подстичући их да самостално истражују, промишљају и изводе закључке. Оваква промена подразумева другачији однос према дечјем знању. Васпитач не полази од претпоставке да дете треба да усвоји већ припремљен одговор, већ има за циљ да открије шта дете већ зна, шта жели да сазна и на који начин може да дође до новог разумевања.

Посебно је значајно да васпитач разуме сопствену позицију одраслог у односу са децом. Како истичу Дамњановић и сарадници (2026), васпитач треба да уочи заинтересованост деце, да је подржи и да њихово искуство додатно унапреди. То подразумева пажљиво слушање, посматрање и разговор са децом, али и спремност васпитача да сопствене претпоставке стави у други план када дечје идеје покажу другачији правац развоја пројекта. Одрасли својим питањима, предлозима и организацијом окружења може значајно да допринесе ширењу дечјег искуства, али притом треба да остави довољно простора за иницијативу деце.

Улога васпитача у оквиру пројектног приступа је да гради односе кроз:

– блискост, осетљивост и персонализованост односа – сваком детету је важно да има блиске и сталне односе са васпитачем и да се осећа као јединствено људско биће

чијег присуства и особености је васпитач стално свестан и коме поклања пажњу и уважавање. Квалитетна нега и васпитање не подразумева пуко задовољавање дететових потреба, већ процес кроз који се васпитач односи према детету као вредном и јединственом људском бићу. Нпр. васпитач и у ситуацији заузетости нечим другим емитује ту поруку сасвим малом детету директним обраћањем, осмехом, погледом, додиром, а старијем, давањем објашњења за своје активности или укључивањем детета у активности којима се бави. Физичка нега је основ за успостављање односа када је персонализована и усмерена на индивидуалне потребе и преференције и када васпитач разуме да свако дете има индивидуални темпо који флукутира и мења се чак и током једног дана;

– усклађеност (подешавање детету) – подразумева подешавање детету, разумевање дечје перспективе и размену тог разумевања са дететом. Бити подешен детету значи бити пажљиви слушалац, реаговати на дете, адекватно тумачити дететова интересовања, осећања, мишљење и намере и узимати у обзир његову перспективу. Када су деца сувише мала или не могу да изразе своје потребе и жеље вербално, улога васпитача постаје још важнија кроз осетљивост у интерпретацији дететових потреба и жеља и препознавање његових капацитета. Усклађеност укључује рефлексивност – промишљање својих и дететових акција, преиспитивање властитих полазишта, искустава, веровања и очекивања и, у складу са тим, пружање подршке детету кроз коју ојачавамо дете (*Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“*, 2018).

Такође, у *Основама програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“* (2018) се истиче да је улога васпитача да планирањем, организацијом и поступцима остварује баланс:

– између континуитета, познатог и предвидљивог са једне стране, неопходних за дететово осећање сигурности и, са друге стране, флексибилности, изазова, новина и непредвидљивости које стимулишу дететов развој и учење;

– између, са једне стране, уважавања дететових осећања, подстицања радозналости, иницијативе и самосталности и, са друге стране, подвлачења правила која омогућавају деци и одраслима да живе у хармонији и доприносе развоју самоконтроле;

- између дететове рањивости и зависности од одраслог и, са друге стране, сагледавања детета као компетентног, уважавања права детета и одговарајуће подршке већој самосталности;
- између иницијативе, избора и учешћа детета и планиране намере, усмеравања и вођења од стране васпитача. На тај начин, васпитач:
- прихвата свако дете кроз његове јакe стране и као вредно по себи;
- уважава дететово породично и културно окружење и успоставља добре односе са породицом;
- поштује дете као индивидуу и његова права: препознаје и уважава специфичне потребе, осећања и интересовања детета;
- узима озбиљно у обзир шта дете интересује, шта га брине и чиме се занима;
- уважава дететов однос са њему блиским особама – пријатељима, члановима породице, као и љубимцима и предметима који су за дете важни;
- ствара могућности да дете себе изрази на различите начине;
 - пружа искуства заједништва кроз заједничко учешће деце и одраслих у активностима и догађајима;
- доступан је детету и дели са дететом заједничке тренутке присности;
- помаже деци да разумеју шта јесте и шта није прихватљиво;
- уважава различитости и прихвата различитости као вредност.

Улога васпитача огледа се и у обезбеђивању услова за учење у реалном контексту, где се наглашава значај пројектног рада који повезује учење са непосредним окружењем, локалном заједницом и упознавањем различитих култура. Овакво повезивање проширује простор учења изван саме васпитне собе и омогућава деци да оно што истражују повежу са појавама и људима које срећу у свакодневном животу. Васпитач у том процесу организује сусрете, посете, разговоре са члановима заједнице и друге ситуације које могу допринети обogaћивању искуства деце. Истовремено, такви облици рада доприносе развијању осећаја припадности,

прихватању различитости и разумевању света у којем деца одрастају (Sumarni et al., 2022).

На основу свега наведеног, може се закључити да је улога васпитача у пројектном приступу сложена и динамична. Он истовремено посматра, слуша, подстиче, организује, поставља питања, обезбеђује материјале, повезује децу са окружењем и преиспитује сопствене поступке. Његов допринос не огледа се у томе да унапред одреди све кораке које ће деца прећи, већ да створи услове у којима ће она моћи да истражују, постављају питања, испробавају различите могућности и постепено граде сопствена разумевања.

2.3. Развој социјалних вештина код деце предшколског узраста

Детињство, као посебан развојни период, представља време у коме се постављају темељи целокупног будућег развоја личности. Иако се дете рађа са одређеним биолошким потенцијалима, његов развој никада није искључиво биолошки условљен, већ се одвија у тесној повезаности са социјалним и културним окружењем у коме дете живи (Herlok, 1956).

Још од рођења, дете почиње да изграђује однос са светом који га окружује, а тај однос у најранијем периоду посредован је, пре свега, породицом као примарном социјалном средином. У том смислу, детињство представља наставак процеса биолошке репродукције у оквиру троугла жена–мушкарац–дете, при чему се у тренутку зачећа постављају основе наследне структуре појединца, док се након рођења личност детета постепено обликује у одређеним социјално-културним условима. Уз биолошки материјал и потенцијал наслеђен од предака, дететова личност се формира у породици, која је део шире културне средине у којој дете живи (Herlok, 1956). Управо зато се развој социјалних вештина не може посматрати изоловано од породичног, васпитног и културног контекста, јер дете кроз односе са блиским одраслима и вршњацима постепено усваја обрасце понашања, норме, вредности и начине комуникације који постају основа његовог даљег социјалног функционисања. Истовремено, начин на који је дете прихваћено у својој средини, како га други доживљавају и како реагују на његове поступке, снажно утиче на формирање слике о себи и развој социјалних вештина.

На дечје развојне фазе утичу три међусобно повезана фактора: „наслеђе, средина и активности појединца. Ови чиниоци утичу на формирање битних и непоновљивих карактеристика сваког појединца и његове личности, тј.идентитет људског бића“ (Herlok, 1956: 47). Управо у предшколском периоду утицај ових фактора постаје посебно видљив, јер дете у том узрасту интензивно проширује круг својих искустава, излази из оквира искључиво породичне средине и све активније ступа у односе са ширим социјалним окружењем.Предшколски узраст зато представља веома осетљив и динамичан период развоја у коме се прожимају биолошка зрелост, утицаји средине и лична активност детета.

Дете на предшколском узрасту није пасивни прималац спољашњих утицаја, већ активно биће које сопственим деловањем, истраживањем и комуникацијом са другима учествује у обликовању сопственог развоја.Управо кроз такву активну размену са социјалном средином дете постепено изграђује представу о себи као о бићу које може, уме и вреди, што представља важну основу развоја социјалних вештина.

За предшколски узраст је карактеристично то да не представља само период припреме за будући живот, већ, како сматрају Павловић-Бренеселовић и Крњаја (2017), током овог развојног периода дете треба да буде носилац развоја социјалних вештина и учења користећи своје максималне потенцијале.Овакво разумевање детета полази од савремених схватања о детету као компетентном, активном и делатном бићу, које кроз односе са другима учи, ствара, тумачи и мења своје окружење.У том смислу, развој социјалних вештина подразумева развијање способности да дете улази у односе, да изражава своје потребе, ставове и осећања, да учествује у заједничким активностима и да кроз сарадњу са другима гради сопствени идентитет.

Дете предшколског узраста касније израста у човека који је друштвено биће и коме је за остваривање пуног развојног потенцијала неопходно социјално функционисање.Оно се остварује кроз социјалне интеракције, учење значења израза лица, процене намера, свесности о својим реакцијама и понашању (Andrić & Marić-Војовић, 2015).Развојсоцијалних вештина, дакле, подразумева постепено овладавање читавим низом вештина које омогућавају детету да разуме друге, да предвиђа њихове реакције, да усклађује сопствено понашање са захтевима ситуације и да

гради односе засноване на поверењу, сарадњи и узајамности. Кроз свакодневне интеракције са родитељима, васпитачима и вршњацима дете учи како да изрази своје потребе, како да тражи помоћ, како да се избори са фрустрацијом и како да препозна туђа осећања. Управо у том процесу социјалног учења обликују се и дечја уверења о себи, па тако дете које има искуство успешне комуникације, прихваћености и уважавања лакше развија осећање сопствене вредности, док понављана искуства одбацивања, исмевања или занемаривања могу неповољно утицати на његово самопоуздање и самопоштовање.

Постоје бројна одређења развојасоцијалних вештина, а једно од њих је оно које предлаже *Центар за социјално-емоционалне темеље за рано учење*, које овај развој одређује као „развој способности детета од рођења до шест година да формира односе између одраслих и вршњака” (Krstić i sar., 2021: 44). Овакво одређење указује на чињеницу да развој социјалних вештина обухвата свеукупну способност детета да успоставља, одржава и развија односе са другима.

Појава социјалних вештина почиње већ од рођења, а рана искуства остављају дубок траг на каснији однос детета према себи и другима. Начин на који одрасли одговарају на дечје потребе, пружају подршку, постављају границе и подстичу дете на самосталност има пресудан значај за формирање основног осећања сигурности (Krstić i sar., 2021). То основно осећање сигурности касније постаје један од темеља самопоуздања, јер дете које је од најранијег периода искусило стабилне, топле и предвидиве односе лакше развија поверење у себе, у друге и у сопствене могућности.

Брајша-Жганец (Brajša-Žganec, 2003) наводи да се у психолошкој литератури разматра више теоријских полазишта развоја социјалних вештина и њихових најзначајнијих представника, међу којима се посебно издвајају Болбијева теорија привржености, Пијажеова теорија когнитивног развоја и социо-културна теорија Лава Виготског. Свака од ових теорија из различитог угла осветљава процес развоја социјалних вештина детета, али им је заједничко то што социјалне односе и искуства посматрају као кључне чиниоце развоја личности.

Теорија привржености Болбија (John Bowlby) указује на значај ране емоционалне везе са примарним старатељем, јер квалитет те везе утиче на то да ли ће дете свет доживљавати као сигурно место и себе као вредно љубави и пажње. Пијажеов

приступ наглашава да се разумевање других људи и друштвених односа развија упоредо са когнитивним сазревањем, док Виготски посебно истиче значај социјалне интеракције и језика у развоју виших психичких функција (Brajša-Žganec, 2003).

Главни приступи проучавању развоја социјалних вештина разликују се у погледу нагласка који стављају на еволутивне корене развоја, утицаје околине и учење, као и на когнитивно-развојне механизме. Етолози верују да се социјално понашање и рана социјална интеракција између детета и мајке, односно примарног старатеља, развијају кроз урођене механизме који омогућавају мајци и детету да усвоје адаптивна понашања осмишљена да обезбеде опстанак детета. Родитељи реагују на сигнале детета, чиме развијају међусобну везаност (Brajša-Žganec, 2003). Ова рана усклађеност између детета и одраслог има далекосежне последице по каснији социјални и емоционални развој. Дете које у раном односу доживљава да су његови сигнали препознати, да његове потребе нису игнорисане и да на њих следи адекватан одговор, постепено развија осећање сигурности и личне вредности. Насупрот томе, неусклађени, хладни или непредвидиви односи могу довести до несигурности, појачане зависности или повлачења, што касније може бити повезано са тешкоћама у вршњачким односима и нижим нивоом самопоштовања.

У односе са другим људима дете се на почетку живота укључује као потпуно зависно у погледу задовољења свих својих потреба, како биолошких, тако и психолошких. Током развоја оно постаје све способније да многе од тих потреба задовољава само. Зависност од других људи, међутим, остаје трајна одлика људског понашања, јер би потпуна независност од других била равна асоцијалности, али се њени начини испољавања и њени објекти мењају током живота (Brković, 2011).

Проучавање развоја социјалних вештина, према томе, великим је делом проучавање развоја зависног понашања (Brković, 2011). У том развојном кретању од потпуне зависности ка постепеној самосталности одвија се и формирање слике о себи. Дете најпре доживљава себе кроз однос са значајним другима, а затим постепено почиње да гради сопствени доживљај компетентности, самосталности и вредности. Ако му одрасли омогућавају да постепено преузима иницијативу, доноси одлуке примерене узрасту и осећа да је његова активност значајна, дете развија сигурност у сопствене способности.

Први објекти зависног понашања, по правилу мајка, односно особа која се стара о детету, и начини на које се они односе према најранијим дететовим испољавањима зависног понашања били су предмет многих студија, које су показале несумњив значај ових фактора у каснијем социјалном развоју. Највећи број теорија личности подразумева да, бар у извесној мери, постоји континуитет између јачине потребе за зависношћу у најранијем детињству и у одраслом добу, када се објекти и начини испољавања те зависности мењају (Brković, 2011). Ова сазнања су од посебне важности за разумевање развоја социјалних вештина код деце предшколског узраста.

Треба истаћи и то да период предшколског узраста представља време интензивног социјалног развоја током којег дете постепено прелази из егоцентричне у социјализовану фазу понашања. У овом узрасту дете почиње да јасно разликује себе од других, да уочава постојање различитих ставова, потреба и осећања, као и да све више усмерава своје интересовање на односе са другом децом и одраслима. Док је у ранијем периоду више окренуто себи и сопственим активностима, у овом добу јавља се потреба за заједничком игром, сарадњом и припадањем групи вршњака. Наиме, дете је са вршњацима „све чешће у кооперативној игри и почиње да прихвата једноставна правила игре“ (Brković, 2011: 186). Социјални контакти постају све учесталији и сложенији, што представља основу за развој важних социјалних вештина као што су разумевање других, прихватање правила, емпатија и толеранција.

Како дете расте, оно све више испољава спремност да своје понашање прилагоди правилима игре, да прихвати норме које важе у групи и да имитира поступке вршњака. У овом периоду почиње и развој способности за саосећање, што се често огледа у идентификацији са јунацима из бајки или стварним ситуацијама у којима други показују осећања туге, бола или радости. Истовремено, уочавају се и облици социјалне конкуренције као што су такмичарство, супарништво и потреба за истицањем (*Социо-емоционални развој и одступања*, 2018). Ови облици, иако наизглед конфликтни, имају важну развојну функцију јер омогућавају детету да учи о себи, о другима и о границама прихватљивог понашања. Кроз такве ситуације дете развија социјалне компетенције, али уједно и способност да реалистичније процењује сопствене снаге, да подноси неуспех, да прихвата различитост и да изграђује отпорност. На тај начин развој социјалних вештина постаје важан ослонац за целокупан развој, јер дете кроз односе са другима стиче искуство да може да се

избори са изазовима, да има право на своје мишљење и да његова осећања и потребе имају вредност.

Посебно је важно истаћи да се потреба за дружењем јавља веома рано и временом постаје једна од основних људских потреба. Дете тежи припадању, прихватању и узајамној сарадњи, што га води ка развијању стабилних емоционалних веза са вршњацима. Односи у групи могу бити различити, почев од равноправности, па све до доминације или потчињености, али сваки од њих доприноси формирању дечјег социјалног идентитета (*Социо-емоционални развој и одступања*, 2018). Осећање прихваћености и пожељности у групи, као и подршка одраслих, од кључног су значаја за нормалан ток како социјалног, тако и свеукупног развоја личности детета.

Треба нагласити и то да у овом периоду дете све више усмерава пажњу на друге, постаје способно да уочи и разуме различите емоције и намере, показује интересовање за дружење са вршњацима и учешће у заједничким активностима. Развија се способност разумевања туђе перспективе, као и жеља за сарадњом, али се истовремено јављају и облици ривалства и такмичења који су природни део процеса социјалног сазревања. Дете постепено учи да поштује правила заједничке игре, да прихвата одговорности у групи, да изражава своје ставове и да показује емпатију према другима (Dimitrijević i Hanak, 2012). Управо ове појаве представљају кључне одлике развоја социјалних вештина деце предшколског узраста.

На крају се може рећи да развој социјалних вештина деце предшколског узраста представља сложен, динамичан и вишедимензионалан процес у коме дете кроз односе са одраслима и вршњацима постепено усваја норме, вредности, правила и облике понашања који му омогућавају успешно укључивање у друштвени живот. У том процесу дете не развија само социјалне вештине у ужем смислу, већ и основне представе о себи, о сопственим могућностима, о својој прихваћености и вредности.

2.4. Утицај пројектног приступа на развој социјалних вештина код деце предшколског узраста

Пројектни приступ у раду са децом предшколског узраста не може се посматрати само као начин организовања васпитно-образовног процеса усмереног на стицање знања, већ и као приступ који ствара бројне услове за целовит развој детета,

укључујући његов социјални развој. Његова посебна вредност огледа се у томе што дете није пасивни прималац садржаја, већ активни учесник у процесу истраживања, договарања, планирања, решавања проблема и заједничког стварања. Управо таква организација активности отвара простор за свакодневне и смислене социјалне интеракције у којима дете има прилику да учи како да комуницира са другима, сарађује, дели материјале и одговорности, уважава туђе мишљење, изражава сопствене ставове и потребе, регулише понашање и конструктивно решава конфликтне ситуације. Због тога се питање утицаја пројектног приступа на развој социјалних вештина не односи само на то да ли деца у пројектима више сарађују, већ и на то да ли специфичан начин организовања пројектних активности ствара квалитетније услове за постепено усвајање различитих облика социјално компетентног понашања.

Основни циљеви пројектног приступа огледају се у стицању одређених знања и представа, развијању способности за усвајање одређених вештина и подстицању успешнијег социоемоционалног развоја детета. Самим тим, основне одреднице пројектног приступа су:

- „интересовања, а тиме и мотивација детета;
- самостална организованост и лична одговорност;
- етапно, циљано планирање;
- социјално учење;
- интердисциплинарност“ (Стојановић, 2023: 19). Наведене одреднице показују да социјална димензија није споредна карактеристика пројектног приступа, већ један од његових суштинских елемената. Посебно је значајно социјално учење, јер оно подразумева да дете своја знања, ставове и начине понашања гради у интеракцији са другим људима.

У пројектним активностима дете није усмерено само на индивидуално остваривање задатка, већ је често део мање или веће групе која има заједнички циљ. На тај начин стварају се ситуације у којима дете мора да саслуша другог, изнесе сопствену идеју, прихвати или аргументовано образложи различито мишљење, договори се о начину рада и преузме део одговорности за заједнички

результат. Управо кроз такве ситуације социјалне вештине престају да буду само апстрактна правила о пожељном понашању и постају практичне способности које дете примењује у реалним односима са вршњацима.

Посебан значај пројектног приступа произлази из чињенице да он ствара бројне прилике за сарадничко учење. Када више деце учествује у остваривању заједничке идеје, успех пројекта не зависи искључиво од способности појединца, већ и од начина на који деца међусобно координирају своје активности. Дете тако постепено учи да сопствене потребе и жеље усклади са потребама других чланова групе. Оно учи да сачека свој ред, подели материјал, помогне другом детету, прихвати туђу помоћ, предложи решење и одустане од појединачне идеје када је то потребно ради постизања заједничког циља. На тај начин пројектни приступ непосредно подржава развој сарадње, комуникације, самоконтроле, одговорности и способности договарања.

Пројектни приступ учењу, дакле, подразумева интегрисаност различитих „стратегија учења, као што су учење кроз истраживање, учење кроз игру, учење засновано на имагиницији, учење кроз решавање проблема, искуствено учење, ситуационо учење“ (Стојановић, 2023: 8–9). Управо ова разноврсност ствара посебно повољне услове за развој социјалних вештина, јер се деца не сусрећу са социјалним ситуацијама само у једном облику активности. У истраживачким активностима она се договарају о томе шта ће испитивати и на који начин, у играма преузимају различите улоге и поштују правила, у решавању проблема предлажу различита решења и процењују њихову прихватљивост, у искуственим активностима размењују утиске и запажања, док у заједничком стварању усаглашавају идеје и поступке. На тај начин различите стратегије учења постају и различити контексти за увежбавање социјалних вештина.

Игра у том контексту има посебно место. Она представља природан начин на који дете успоставља односе са вршњацима, испробава различите социјалне улоге и учи правила заједничког функционисања. У оквиру пројектног приступа игра може бити полазиште пројекта, средство истраживања, начин представљања резултата или простор у којем деца заједнички проверавају своје идеје. Кроз заједничку игру дете учи да преговара, договара се, поштује правила, прилагођава сопствено понашање ситуацији и прихвата чињеницу да и други имају своје потребе и намере. Посебно су

значајне ситуације у којима долази до неслагања, јер оне детету пружају прилику да уз подршку одраслог тражи прихватљива решења, уместо да конфликт решава импулсивним или агресивним реаговањем (Маврић и Метић, 2025). У том смислу, пројектни приступ не доприноси развоју социјалних вештина само онда када је сарадња успешна, већ и онда када се током сарадничког рада појаве тешкоће које деца треба да превазиђу.

Додатни допринос пројектног приступа огледа се у томе што он подстиче комуникацију међу децом. Заједнички пројектни циљ захтева размену информација, постављање питања, објашњавање, описивање, слушање и разумевање других. Дете постепено увиђа да није довољно само имати идеју, већ да је потребно ту идеју саопштити другима на начин који ће они моћи да разумеју. Истовремено, учи да пажљиво слуша саговорника и да на његово мишљење одговори на одговарајући начин. Таква комуникација има посебну вредност јер је функционална и повезана са конкретним заједничким циљем.

Пројектни приступ може имати значајну улогу и у развијању емпатије и уважавања различитости. Када деца раде заједно, сусрећу се са различитим идејама, способностима, интересовањима и начинима реаговања својих вршњака. Такве разлике представљају природан део групног живота и могу постати основ за учење прихватања другог. Дете постепено увиђа да свако може допринети заједничкој активности на другачији начин и да различитост не мора бити препрека сарадњи. Нарочито су значајне активности у којима се деци омогућава да помогну вршњаку, објасне му поступак, заједно дођу до решења или се прилагоде његовим могућностима. На тај начин развијају се просоцијални облици понашања, као што су помагање, дељење, подршка и показивање бриге за друге.

Посебно је важно истаћи да допринос пројектног приступа развоју социјалних вештина није аутоматски загарантован самим укључивањем деце у пројекат. Пројекат сам по себи не обезбеђује квалитетну социјалну интеракцију. Његов ефекат зависи од начина на који је пројектна активност осмишљена, од степена укључености деце у доношење одлука, квалитета односа у групи, доступности материјала и простора, али и од начина на који васпитач подржава децу у успостављању и одржавању сарадничких односа (Манић, 2023). Наиме, уколико васпитач преузме већину одлука, подели улоге без уважавања

интересовања деце или непрестано усмерава сваки корак активности, могућности за развој самосталности, одговорности и договарања биће ограничене. Насупрот томе, када деца имају стварну прилику да предложи идеје, бирају материјале, распоређују задатке, износе мишљења и заједнички процењују резултате, пројектни приступ постаје значајан контекст за развијање социјалних компетенција.

У том смислу, подршка развоју социјалних вештина у оквиру пројектног приступа заснована је на предусловима које ствара предшколска установа, али и васпитач. Предуслови пружају могућност деци да покажу иницијативу и самостално, на основу личних интереса, раде на решавању неког проблема. На основу праћења потреба и интересовања деце требало би постепено обогаћивати простор и материјал. Тиме се повећавају прилике за стицање непосредног искуства и за социјални развој (Манић, 2023). Подстицајно окружење треба да буде организовано тако да деца могу да раде у пару, мањим групама или заједно са целом групом, да имају приступ различитим материјалима и да могу да мењају начине њиховог коришћења у складу са развојем пројекта. На тај начин простор постаје више од физичког окружења – он постаје педагошки контекст у којем се подстичу интеракција, иницијатива, сарадња и самосталност.

Улога васпитача у овом процесу је, дакле, изузетно значајна. Васпитач не треба да буде доминантни организатор сваког корака пројекта, већ пажљив посматрач, подршка и партнер деци у процесу учења. Његова улога подразумева препознавање тренутака у којима је потребно подстаћи дете да се укључи у групу, помоћи деци да чују једни друге, поставити питање које ће их усмерити ка заједничком решењу или посредовати у конфликту када деца још немају довољно развијене способности да га самостално превазиђу. Васпитач, при томе, треба да избегава решавање сваког проблема уместо деце, јер би се на тај начин смањила могућност да деца сама развијају стратегије социјалног функционисања (Манић, 2023). Суштина подршке је у томе да се деци помогне да сама препознају проблем, сагледају различите могућности и дођу до прихватљивог решења. Таква улога васпитача у складу је са ставом да одрасли треба да обезбеде прилике за вршњачку интеракцију, подрже децу у развијању пријатељстава и помогну им да постепено уче да самостално решавају конфликте.

На основу свега наведеног, може се закључити да пројектни приступ има значајан потенцијал за подстицање развоја социјалних вештина код деце предшколског узраста, али да тај допринос није могуће посматрати као аутоматску последицу саме примене пројектног рада. Његова вредност произлази, пре свега, из могућности да деца учествују у смисленим заједничким активностима у којима имају прилику да комуницирају, сарађују, договарају се, преузимају одговорност, уважавају друге и заједнички решавају проблеме. Квалитетно осмишљено подстицајно окружење и васпитач који уме да препозна када и на који начин треба да пружи подршку представљају важне предуслове да се тај потенцијал оствари. Према томе, питање постављено у самом фокусу овог рада – да ли је пројектни приступ допринос или не развоју социјалних вештина – не треба посматрати искључиво кроз одговор „да“ или „не“, већ кроз сагледавање услова под којима он може постати значајан фактор социјалног развоја. Када је заснован на интересовањима деце, активном учешћу, сарадњи, социјалном учењу, игри, истраживању и заједничком решавању проблема, пројектни приступ пружа веома широк простор за развијање социјалних вештина које су детету неопходне не само за успешно функционисање у вршњачкој групи већ и за касније укључивање у шире друштвене односе.

3. ЕМПИРИЈСКИ ДЕО

3.1. Предмет истраживања

Пројектни приступ подразумева организовање васпитно-образовног процеса кроз дуже, тематски заокружене активности у којима деца заједно планирају, истражују, стварају и презентују резултате свог рада. Такав начин рада омогућава деци да буду активни учесници у учењу, да сарађују једни са другима и да учествују у доношењу одлука, што га чини погодним оквиром за развој социјалних вештина. Полазећи од наведених теоријских основа истраживања, предмет истраживања обухвата *проучавање утицаја пројектног приступа на развој социјалних вештина код деце предшколског узраста, са посебним фокусом на оне аспекте социјалног функционисања који се најинтензивније обликују кроз заједничке активности*. У оквиру овог истраживања предмет је усмерен на три кључне компоненте социјалних вештина: комуникацију, сарадњу и заједничко решавање проблема.

3.2. Проблем истраживања

Проблем истраживања гласи: *да ли пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста?* Посебно се испитује како деца током пројектног рада комуницирају са вршњацима, на који начин учествују у групним активностима, како преузимају улоге, деле материјале, договарају се и како заједно проналазе решења у различитим ситуацијама које се појављују током пројекта.

3.3. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се *испитају мишљења васпитача о мери у којој пројектни приступ доприноси унапређењу социјалних вештина код деце предшколског узраста*.

Задаци истраживања су:

(1) Утврдити у којој мери пројектне активности подстичу комуникацију међу децом предшколског узраста;

(2) Утврдити како пројектне активности подстичу сарадњу међу децомпредшколског узраста;

(3) Утврдити у којој мери пројектне активности доприносе развоју способности заједничког решавања проблема код деце предшколског узраста.

3.4. Хипотезе истраживања

Општа хипотеза гласи:*пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста.*

Посебне хипотезе су:

(1) Пројектне активности значајно подстичу комуникацију међу децомпредшколског узраста;

(2) Сарадња међу децом предшколског узраста напредује током реализације пројектних активности;

(3) Пројектне активности доприносе развоју способности заједничког решавања проблема деце предшколског узраста.

3.5. Варијабле истраживања

Независне варијабле су мишљења васпитача о њиховом непосредном искуству у примени пројектног приступа.

Зависне варијабле су процене васпитача о мери у којој пројектни приступ доприноси унапређењу социјалних вештина код деце предшколског узраста.

3.6. Методе, технике и инструменти истраживања

У истраживању је примењена дескриптивна метода, која је одабрана у складу са предметом, циљем и карактером истраживања.Применом ове методе омогућено је систематско описивање мишљења и искустава васпитача у вези са применом пројектног приступа и његовим доприносом развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста.Дескриптивна метода омогућила је да се на основу

прикупљених података сагледају мишљења испитаника и представе њихове процене о значају пројектног приступа за социјални развој деце.

Као техника истраживања примењено је анкетирање. Ова техника омогућила је прикупљање података од већег броја испитаника на систематичан и уједначен начин, уз коришћење истих питања за све учеснике истраживања. Анкетирање је било усмерено на прикупљање података о мишљењима, проценама и искуствима васпитача у погледу примене пројектног приступа и његовог утицаја на развој социјалних вештина код деце предшколског узраста.

Инструмент истраживања био је анкетни упитник који садржи укупно 12 питања отвореног и затвореног типа. Упитником су обухваћена питања која се односе на мишљења и искуства васпитача у погледу примене пројектног приступа, као и њихове процене о његовом утицају на развој социјалних вештина код деце предшколског узраста. Питања су формулисана тако да омогуће сагледавање различитих аспеката социјалног развоја деце у контексту пројектних активности, укључујући могућности за развој сарадње, комуникације, уважавања других, самосталности, одговорности и решавања проблема. Комбиновањем питања отвореног и затвореног типа омогућено је како систематско прикупљање података, тако и пружање могућности васпитачима да сопствена искуства и запажања изразе шире и непосредније.

3.7. Популација и узорак истраживања

Популацију истраживања чинили су васпитачи запослени у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада. Избор ове популације заснован је на чињеници да васпитачи непосредно учествују у организацији и реализацији васпитно-образовног рада са децом предшколског узраста, па њихова мишљења и искуства представљају значајан извор података за сагледавање примене пројектног приступа и његовог могућег доприноса развоју социјалних вештина.

Узорак истраживања обухватио је 35 васпитача запослених у наведеној предшколској установи. Учесници истраживања били су укључени у истраживање путем онлајн анкетирања, чиме им је омогућено да самостално и непосредно одговоре на питања садржана у анкетном упитнику. Одабрани узорак омогућио је

прикупљање података о различитим искуствима и мишљењима васпитача у вези са применом пројектног приступа у непосредном раду са децом.

3.8. Организација и ток истраживања

Истраживање је реализовано путем онлајн анкете, што је омогућило једноставно и ефикасно прикупљање података од васпитача обухваћених узорком. Након припреме анкетног упитника, васпитачима је прослеђена електронска верзија инструмента са упутствима за попуњавање. Испитаници су упитник попуњавали самостално, при чему су одговарали на сва питања у складу са сопственим искуством и мишљењем о примени пројектног приступа.

Организација истраживања била је усмерена на обезбеђивање јасног и једноставног начина учешћа испитаника, као и на прикупљање података који се непосредно односе на предмет истраживања. Након завршетка анкетирања, прикупљени одговори су систематизовани и припремљени за даљу обраду и приказивање резултата. Посебна пажња посвећена је томе да се одговори испитаника користе искључиво за потребе истраживања и да се резултати представе на јасан и прегледан начин.

3.9. Начин обраде података

Прикупљени подаци обрађени су дескриптивно, у складу са дескриптивним карактером истраживања и постављеним циљем. Обрада података била је усмерена на утврђивање учесталости појединачних одговора испитаника и сагледавање њихових мишљења и искустава у вези са применом пројектног приступа и његовим доприносом развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста.

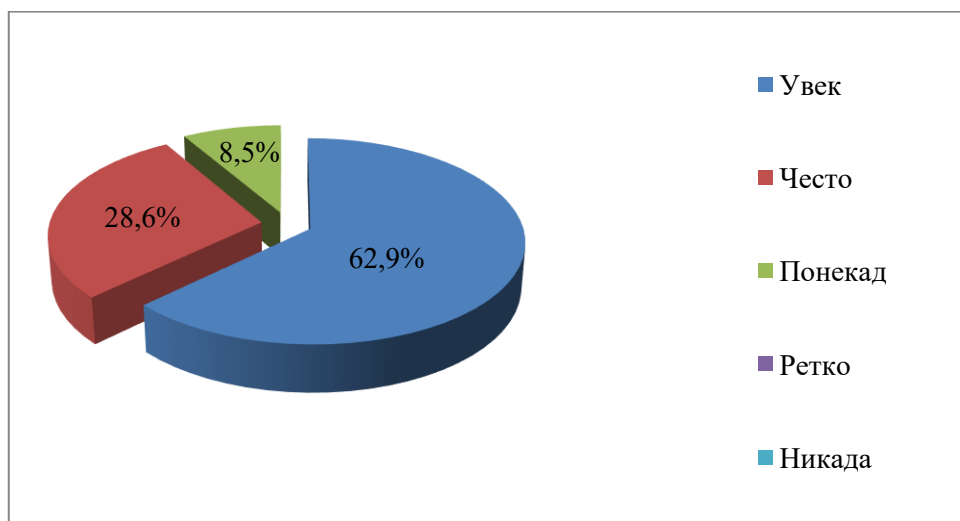
Резултати истраживања приказани су графички, чиме је омогућена њихова јасна и прегледна интерпретација. На основу тако обрађених и приказаних података извршена је интерпретација резултата у складу са предметом и циљем истраживања, са посебним освртом на процене васпитача о значају пројектног приступа за развој социјалних вештина код деце предшколског узраста.

4. ПРИКАЗ И АНАЛИЗА ДОБИЈЕНИХ РЕЗУЛТАТА

4.1. Утицај пројектних активности на подстицање комуникације међу децом предшколског узраста

Првим задатком истраживања било је потребно *утврдити у којој мери пројектне активности подстичу комуникацију међу децом предшколског узраста*. У складу са овако постављеним задатком дефинисана је следећа полазна хипотеза: *претпоставља се да пројектне активности значајно подстичу комуникацију међу децом предшколског узраста*. У циљу потврђивања ове хипотезе васпитачима су постављена четири питања у анкетном упитнику.

Првим питањем је било потребно утврдити *колико често током пројектних активности деца међусобно размењују идеје*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 1).



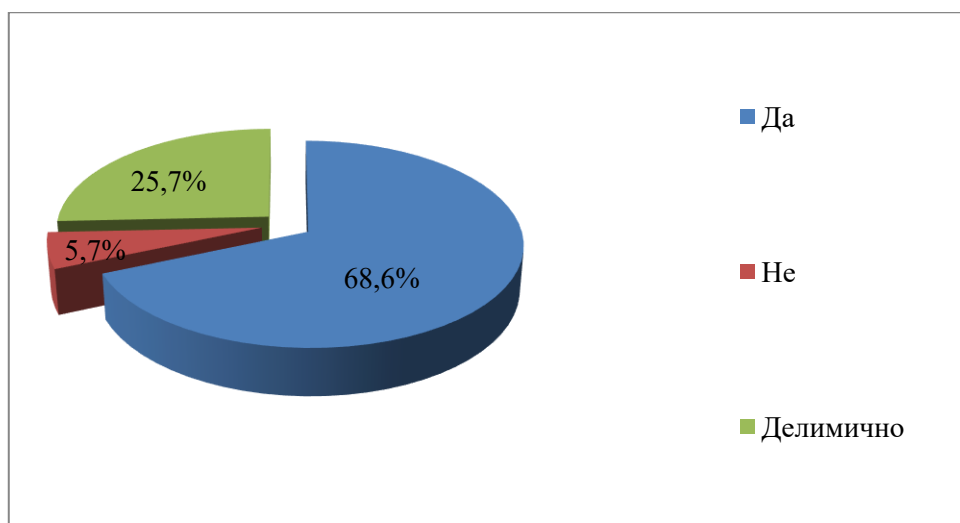
Графикон 1: Учесталост међусобног размењивања идеја деце током пројектних активности

Анализа добијених резултата (Графикон 1) показује да највећи проценат васпитача, њих 62,9%, сматра да током пројектних активности деца *увек* међусобно размењују идеје, док 28,6% васпитача наводи да деца то чине *често*, а 8,5% да то чине *понекад*. Посебно је значајно што ниједан васпитач није навео да деца *ретко* или *никада* не размењују идеје током пројектних активности. Оваква расподела одговора указује на изражену комуникативну природу пројектног приступа, будући

да је размена идеја један од основних предуслова за заједничко учешће деце у пројекту. Пројектне активности по правилу полазе од деčјих интересовања, питања, претпоставки и искустава, због чега деца имају бројне прилике да износе сопствене предлоге и да их упоређују са идејама својих вршњака. При томе, комуникација није формална нити наметнута, већ произлази из стварне потребе деце да се договоре о томе шта ће истраживати, на који начин ће нешто урадити, које материјале ће користити или како ће представити оно што су током пројекта сазнала.

Такође, важно је нагласити да висок проценат васпитача који препознају сталну или честу размену идеја указује да пројектни приступ ствара подстицајно окружење за вербално изражавање и међусобну интеракцију деце. Истовремено, чињеница да нема одговора који указују на ретку или непостојећу размену идеја додатно потврђује да је комуникација један од важних процеса који се одвијају током пројектних активности. Ово је значајно и са становишта развоја социјалних вештина, јер дете кроз размену идеја не развија само способност да изрази сопствено мишљење, већ постепено учи да препознаје и прихвата чињеницу да и други имају сопствене идеје, ставове и начине размишљања. На тај начин размена идеја постаје основа за развој сарадње, договарања, уважавања других и заједничког решавања проблема.

Другим питањем је било потребно утврдити *да ли пројектне активности развијају код деце способност да слушају и поштују мишљење других*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 2).

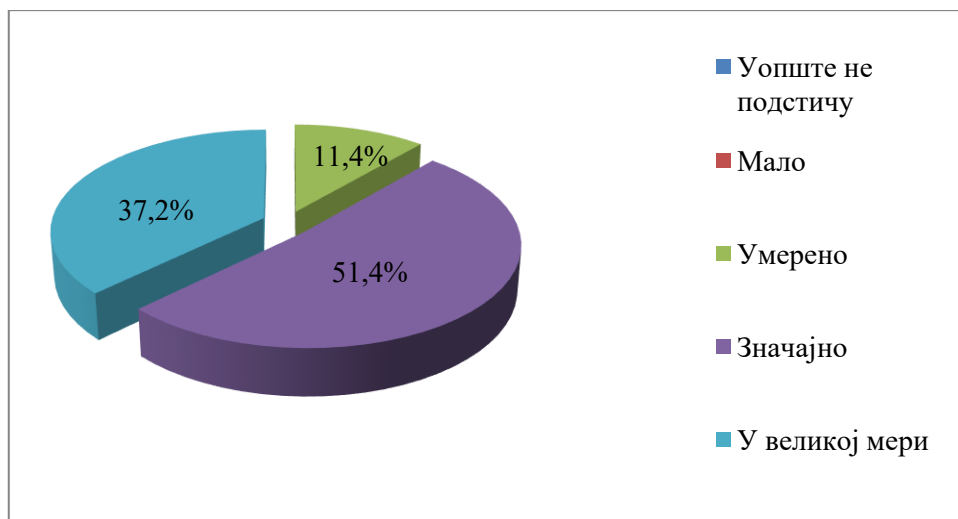


Графикон 2: Утицај пројектних активности на развој способности деце да слушају и поштују мишљење других

Анализа резултата приказаних на Графикону 2 показује да 68,6% васпитача сматра да *пројектне активности развијају код деце способност да слушају и поштују мишљење других*, док 25,7% испитаника сматра да оне ову способност развијају *делимично*. Само 5,7% васпитача наводи да пројектне активности *не доприносе развоју ове способности*. Добијени резултати показују да велика већина васпитача препознаје пројектне активности као значајан контекст за развијање једне од кључних социјалних вештина – способности активног слушања и уважавања мишљења других. Ова способност се у пројектном раду развија, пре свега, зато што деца често морају да усаглашавају различите предлоге и да доносе заједничке одлуке. Када више деце учествује у решавању одређеног проблема, није могуће да се сваки предлог истовремено прихвати, због чега деца постепено уче да саслушају друге, разумеју њихове идеје и прихвате могућност да њихово сопствено мишљење није једино прихватљиво. На тај начин пројектне активности представљају природан контекст за развијање толеранције, уважавања различитости и демократских образаца комуникације.

Значајно је и то што се ова способност не развија издвојено од осталих социјалних вештина, већ је повезана са сарадњом, емпатијом, стрпљењем и способношћу договарања. Дете које учи да саслуша вршњака истовремено учи да му пружи простор за изражавање, да размотри његову идеју и да заједнички тражи решење. Проценат од две трећине васпитача зато указује на снажно присуство овог развојног потенцијала пројектног приступа у непосредној пракси. Иако једна четвртина васпитача сматра да је допринос само делимичан, овај резултат се може разумети имајући у виду да развој способности слушања и уважавања других зависи и од узраста, индивидуалних карактеристика деце, односа у групи и начина на који васпитач подржава комуникацију. Ипак, веома мали проценат васпитача који не препознаје такав допринос указује да се пројектне активности у целини препознају као погодан оквир за развијање ове важне социјалне компетенције.

Трећим питањем је било потребно утврдити *колико пројектне активности подстичу децу да постављају питања и траже објашњења*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 3).



Графикон 3: Утицај пројектних активности на децу да постављају питања и траже објашњења

Резултати приказани на Графикону 3 показују да 51,4% васпитача сматра да пројектне активности *значајно* подстичу децу да постављају питања и траже објашњења, док 37,2% испитаника наводи да је тај утицај *велики*, а 11,4% га процењује као *умерен*. Посебно је значајно што ниједан васпитач није навео да пројектне активности уопште не подстичу или мало подстичу децу на постављање питања и тражење објашњења. Овакви резултати указују на то да пројектни приступ ствара услове у којима деца имају изражену потребу за комуникацијом, јер се њихово учење заснива на истраживању, постављању питања и тражењу одговора. За разлику од ситуација у којима дете само следи унапред дефинисана упутства, пројектне активности му омогућавају да буде покретач сопственог учења и да питањима усмерава даљи ток истраживања. Постављање питања при томе има и значајну социјалну функцију, јер дете питања не упућује само васпитачу већ и својим вршњацима, са којима размењује претпоставке, објашњења и искуства. На тај начин се развија двосмерна комуникација, а дете постепено учи да информације не мора увек да добије од одраслог, већ да може да их потражи у разговору и сарадњи са другим дететом.

Такође, треба истаћи да постављање питања захтева одређени ниво самопоуздања и слободе у изражавању, што значи да пројектно окружење може допринети и оснаживању детета да своју радозналост и недоумице јавно изрази. Високи проценти одговора који указују на значајан и велики подстицај показују да васпитачи у непосредној пракси препознају управо ову карактеристику пројектног приступа.

Истовремено, резултат од 11,4% који указује на умерен утицај не доводи у питање значај пројектног приступа, већ показује да интензитет његовог деловања може зависити од природе пројекта, интересовања деце, њихових развојних могућности и начина на који васпитач подстиче истраживачко и комуникативно понашање. Чињеница да није било одговора у категоријама „уопште не“ и „мало“ додатно указује на изражен комуникативни потенцијал пројектних активности.

Четвртим питањем је било потребно утврдити у којим ситуацијама током пројектних активности деца најчешће иницирају комуникацију. Добијени резултати показују да су васпитачи навели различите ситуације које указују на то да се комуникација најчешће покреће онда када деца имају потребу да размене идеје, поставе питање, предложе решење или се договоре о заједничком раду. Најчешће су издвајане ситуације заједничког планирања активности и договарања о томе шта ће и на који начин истраживати, затим ситуације у којима деца открију нешто ново и желе да своје сазнање поделе са вршњацима, као и ситуације заједничког решавања проблема у којима је неопходно саслушати туђи предлог и усагласити различите идеје.

Васпитачи су, такође, препознавали иницирање комуникације приликом избора материјала, поделе задатака и улога, заједничке игре, израде различитих продуката и представљања резултата пројекта. Из оваквих одговора може се закључити да деца комуникацију најчешће иницирају у ситуацијама у којима она има јасну функционалну сврху, односно када је разговор неопходан за остваривање неког заједничког циља. Значајно је што комуникација у овим ситуацијама није наметнута од стране васпитача, већ произлази из саме активности и стварне потребе деце да успоставе контакт са вршњацима. Када дете жели да предложи идеју, затражи помоћ, објасни своје запажање или се договори са другом децом, оно природно ступа у комуникацију и истовремено увежбава различите облике социјалног понашања. Овакве ситуације посебно су значајне за развој сарадње, јер дете учи да сопствену активност усклади са активностима других. Истовремено, размена идеја и заједничко решавање проблема пружају могућност да деца увиђају различите перспективе и да постепено развијају способност уважавања туђег мишљења.

Може се рећи да одговори васпитача указују на то да пројектни приступ ствара велики број природних комуникативних ситуација, при чему су посебно значајне оне

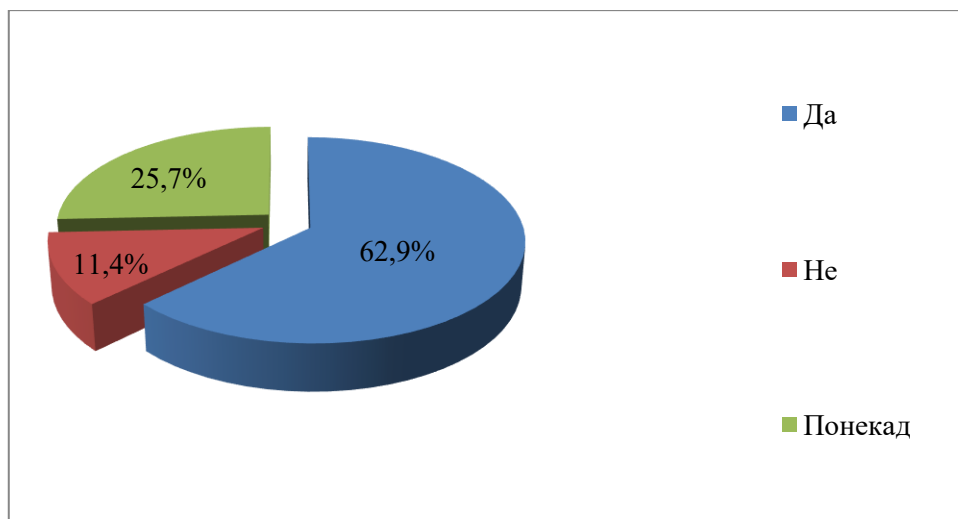
које настају током заједничког планирања, истраживања, решавања проблема, договарања и представљања резултата. Управо чињеница да деца сама покрећу комуникацију у различитим фазама пројекта представља важан показатељ њихове активне укључености и указује на то да пројектни приступ може представљати подстицајан контекст за развој комуникативних и ширих социјалних вештина.

Анализа добијених резултата показала је да већина васпитача сматра да током пројектних активности деца увек међусобно размењују идеје, да пројектне активности развијају код деце способност да слушају и поштују мишљење других, као и да пројектне активности значајно подстичу децу да постављају питања и траже објашњења. Осим тога, одговори на питање отвореног типа додатно су показали да деца најчешће иницирају комуникацију током заједничког планирања и договарања, размене идеја и нових сазнања, заједничког решавања проблема, поделе задатака и улога, као и приликом заједничке игре, израде продуката и представљања резултата пројекта. Сви наведени резултати указују на то да пројектне активности стварају бројне и природне ситуације за успостављање и одржавање комуникације међу децом, при чему деца не остају пасивни учесници, већ сама иницирају разговор, износе идеје, постављају питања, слушају друге и учествују у заједничком решавању проблема. Све то нас наводи на закључак да се може прихватити постављена хипотеза да *пројектне активности значајно подстичу комуникацију међу децом предшколског узраста.*

4.2. Утицај пројектних активности на подстицање сарадње међу децом предшколског узраста

Другим задатком истраживања било је потребно *утврдити како пројектне активности подстичу сарадњу међу децом предшколског узраста.* У складу са овако постављеним задатком дефинисана је следећа полазна хипотеза: *претпоставља се да сарадња међу децом предшколског узраста напредује током реализације пројектних активности.* У циљу потврђивања ове хипотезе васпитачима су постављена четири питања у анкетном упитнику.

Првим питањем је било потребно утврдити *да ли деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака.* Добијени резултати приказани су графички (Графикон 4).



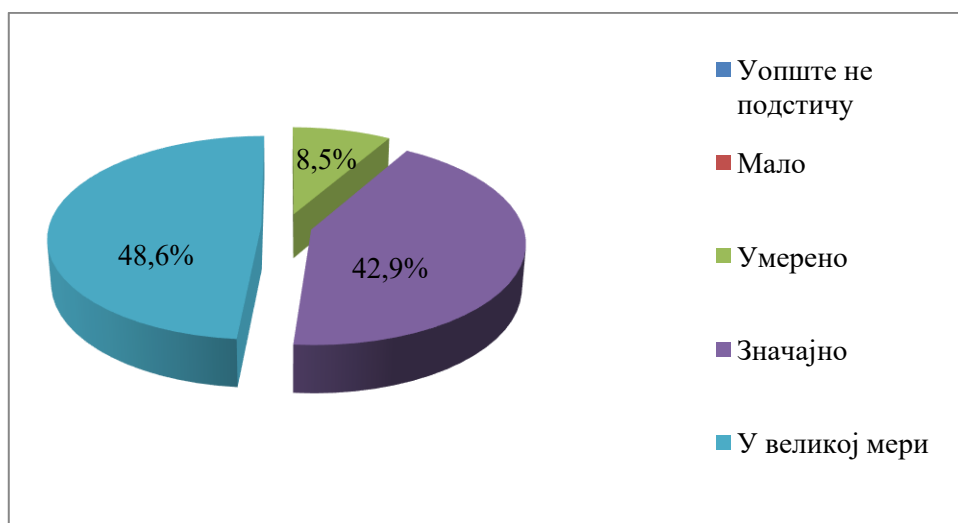
Графикон 4: Мишљења васпитача о томе да ли деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака

Анализа резултата приказаних на Графикону 4 показује да 62,9% васпитача сматра да *деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака*, док 25,7% испитаника наводи да деца то чине *понекад*. Са друге стране, 11,4% васпитача сматра да деца током пројектних активности *не сарађују у планирању и подели задатака*. Добијени резултати указују на то да већина васпитача препознаје пројектне активности као погодан контекст за развијање сарадничких односа међу децом. Планирање и подела задатака представљају посебно значајне аспекте сарадње, јер од деце захтевају да своје индивидуалне намере ускладе са заједничким циљем групе. У ситуацијама када деца заједнички одлучују шта ће радити, ко ће преузети одређени задатак и на који начин ће допринети реализацији пројекта, она непосредно увежбавају договарање, слушање других, уважавање туђих предлога и преузимање одговорности. Управо због тога сарадња у оквиру пројектног приступа није само средство за остваривање пројектног задатка, већ и значајан простор за развијање социјалних компетенција.

Важно је истаћи да висок проценат васпитача који препознаје овакав облик сарадње може се објаснити чињеницом да пројектне активности најчешће подразумевају заједничко учешће више деце, при чему се пред њих постављају задаци који захтевају међусобну координацију. Деца тако постепено увиђају да се заједнички циљеви лакше остварују када свако преузме одређену улогу и одговорност. Истовремено, резултат од једне четвртине васпитача који указује да деца само понекад сарађују у овим процесима може бити повезан са индивидуалним

разликама међу децом, њиховим узрастом, развијеношћу социјалних компетенција, природом самог пројекта и степеном подршке коју пружа васпитач. Проценат од 11,4% који указује на изостанак сарадње не треба занемарити, јер показује да сам пројектни приступ не гарантује аутоматски укључивање све деце у заједничко планирање и поделу задатака. То указује на потребу да васпитач пажљиво прати односе у групи и ствара услове у којима ће свако дете имати прилику да изрази своју идеју, преузме одговарајућу улогу и осети да његов допринос има значај за заједнички резултат. Због свега тога, добијени резултати потврђују да пројектне активности пружају значајне могућности за практично увежбавање сарадње и за постепено прелажење од индивидуалног ка заједничком деловању.

Другим питањем је било потребно утврдити *колико пројектне активности подстичу децу да међусобно помажу једни другима*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 5).



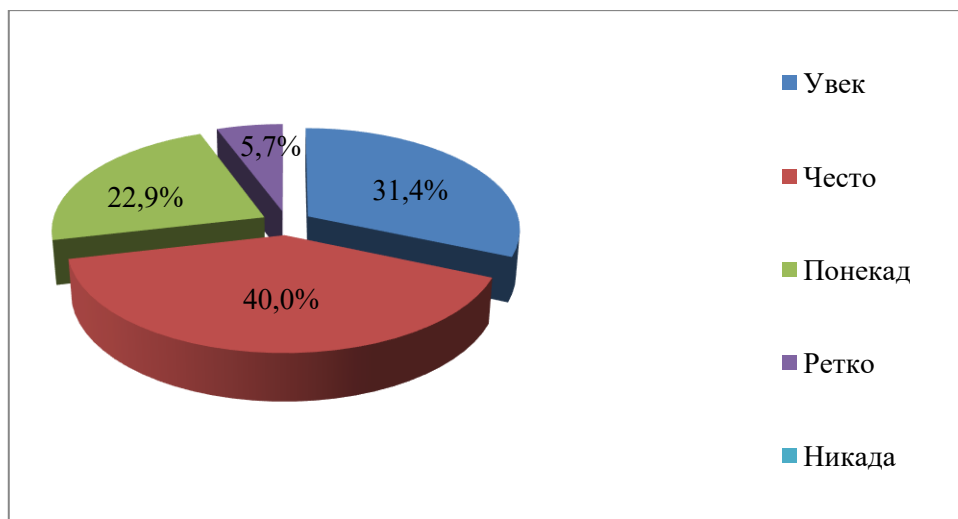
Графикон 5: Утицај пројектних активности на децу да међусобно помажу једни другима

Резултати приказани на Графикону 5 показују да 48,6% васпитача сматра да пројектне активности *у великој мери подстичу* децу да међусобно помажу једни другима, док 42,9% испитаника наводи да је тај утицај *значајан*, а 8,5% га процењује као *умерен*. Посебно је значајно што ниједан васпитач није навео да пројектне активности уопште не подстичу или мало подстичу децу да међусобно помажу једни другима. Оваква расподела одговора показује да васпитачи у веома високом проценту препознају пројектни приступ као подстицајан оквир за развој

просоцијалног понашања, односно за развијање спремности детета да пружи помоћ другом детету када је то потребно. Потреба за међусобним помагањем у пројектним активностима природно произлази из њихове сарадничке природе. Када деца заједнички истражују, конструишу, праве одређени продукт или решавају проблем, она се сусрећу са ситуацијама у којима неко дете има више искуства, боље познаје одређени поступак или је тренутно успешније у решавању одређеног задатка. У таквим ситуацијама пружање помоћи постаје део заједничког процеса учења. Дете које помаже другом развија осећај одговорности и осетљивост за потребе вршњака, док дете које прима помоћ учи да прихвати подршку и да је у некој другој ситуацији и само пружи другоме. На тај начин ствара се култура међусобне подршке у којој се успех не посматра искључиво као индивидуално постигнуће, већ и као резултат заједничког ангажовања.

Посебно је важно нагласити да чињеница да чак 91,5% васпитача допринос пројектних активности овој способности процењује као велики или значајан показује изражену сагласност испитаника у погледу њихове социјалне вредности. Резултат од 8,5% који указује на умерен утицај може се тумачити чињеницом да интензитет међусобног помагања зависи од карактеристика групе, конкретне активности и степена развијености социјалних способности деце. Ипак, изостанак одговора у категоријама које указују на непостојање или веома мали утицај представља важан налаз, јер показује да ниједан испитаник није пројектне активности препознао као потпуно непогодне за подстицање овог облика социјалног понашања. Овакви резултати упућују на закључак да пројектни приступ може допринети стварању окружења у којем се помагање другима јавља као природан део заједничког рада и у којем деца постепено развијају просоцијалну оријентацију, осећај заједништва и одговорност према вршњацима.

Трећим питањем је било потребно утврдити *колико често деца показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 6).



Графикон 6: Учесталост показивања иницијативе од стране деце за сарадњу без директне помоћи васпитача

Анализа резултата приказаних на Графикону 6 показује да 40,0% васпитача сматра да деца *често* показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача. Следе васпитачи који наводе да деца то *увек* чине (31,4%), затим они који сматрају да се то дешава *понекад* (22,9%), док 5,7% васпитача наводи да деца *ретко* показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача. Значајно је што ниједан васпитач није навео да деца никада не показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача. Добијена расподела одговора показује да више од две трећине васпитача препознаје да деца често или увек самостално иницирају сарадњу, што представља важан показатељ развоја њихове социјалне самосталности и способности да успостављају односе са вршњацима без непосредног усмеравања одраслог. Овакав резултат може се објаснити природом пројектних активности, које деци остављају значајан простор за иницијативу, избор, самостално организовање и заједничко деловање. Када деца препознају заједнички интерес или проблем који желе да истраже, њихова потреба за сарадњом може се јавити спонтано, без тога да васпитач одређује са ким ће радити или на који начин ће се организовати. Такав облик сарадње има посебну развојну вредност јер показује да се социјална интеракција постепено интернализује и постаје део самосталног понашања детета. Дете тада не сарађује само зато што је то захтев васпитача, већ зато што препознаје вредност заједничког рада и потребу да се повеже са другим дететом ради остваривања одређеног циља.

Важно је рећи и да проценат од 22,9% који указује да деца понекад показују ову иницијативу може се разумети у контексту чињенице да деца предшколског узраста још увек развијају способности саморегулације, договарања и самосталног успостављања сложенијих социјалних односа. Истовремено, 5,7% одговора који указују на ретку иницијативу представљају показатељ да постоје деца којој је потребна додатна подршка у овом аспекту развоја. Управо ту долази до изражаја улога васпитача, који не треба да замењује дечју иницијативу, већ да ствара услове у којима ће она постепено јачати. Чињеница да није било васпитача који сматрају да деца никада не иницирају сарадњу без његове директне помоћи указује на то да се самостално успостављање сарадничких односа у извесној мери јавља у свим посматраним групама. Добијени резултати, стога, указују да пројектне активности могу имати важну улогу у преласку од сарадње која је организована и подржана од стране васпитача ка сарадњи коју деца постепено покрећу и организују сама.

Четвртим питањем је било потребно да васпитачи *наведу конкретан пример ситуације у којој је пројектна активност подстакла сарадњу међу децом*. Добијени резултати указују да се њихови одговори најчешће односе на ситуације заједничког истраживања, израде заједничког продукта, решавања одређеног проблема, поделе задатака и међусобног пружања помоћи. Васпитачи су, између осталог, описивали ситуације у којима су деца заједно истраживала одређену тему, при чему су једни другима предлагали идеје, размењивали сазнања и договарали се о начину рада. Као значајан пример издвојене су и активности у којима су деца заједнички израђивала макете, паное, плакате, конструкције или друге продукте пројекта, при чему је свако дете преузимало одређени део посла, а коначни резултат је зависио од доприноса свих учесника. У појединим одговорима васпитачи су наводили и ситуације у којима су деца заједнички решавала проблем, при чему су морала да саслушају различите предлоге, изаберу најприхватљивије решење и усагласе даље поступке. Посебно су значајни примери у којима су деца спонтано помагала једни другима, на пример приликом коришћења материјала, израде одређеног продукта или савладавања поступка који је једном детету био тежи. Из оваквих одговора може се закључити да се сарадња најизраженије јавља у ситуацијама у којима деца имају заједнички циљ који није могуће или није смислено остварити потпуно индивидуално. Уз то, конкретни примери васпитача показују да пројектни приступ омогућава да се сарадња развија у различитим контекстима – од истраживачких и стваралачких

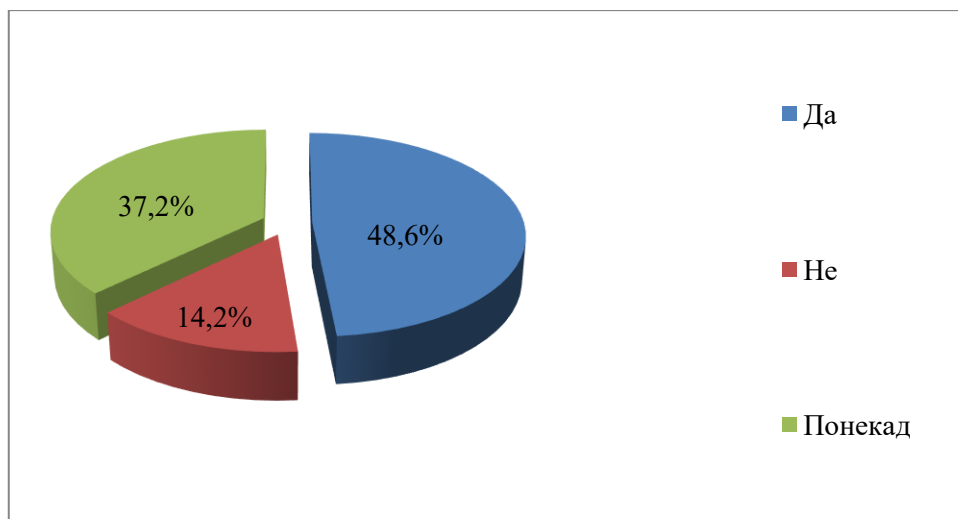
активности до игре, решавања проблема и свакодневних ситуација у којима је потребна помоћ вршњака. На тај начин пројектне активности пружају деци бројне прилике за практично увежбавање сарадничког понашања и постепено развијање способности да заједнички планирају, делују, преузимају одговорност и остварују заједничке циљеве.

Анализа добијених резултата показала је да већина васпитача сматра да деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака, да највећи проценат васпитача сматра да пројектне активности у великој мери подстичу децу да међусобно помажу једни другима, да већина њих сматра да деца често показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача, као и да васпитачи наводе бројне и разноврсне примере ситуација у којима је пројектна активност подстакла сарадњу међу децом. Наведени резултати показују да се у оквиру пројектних активности деци пружају бројне могућности да заједнички планирају, распоређују задатке, пружају помоћ вршњацима и постепено преузимају иницијативу за успостављање сарадничких односа. Посебно је значајно што се сарадња не задржава само на ситуацијама које непосредно организује васпитач, већ се код значајног броја деце јавља као самостално покренут облик социјалног понашања. Све то нас наводи на закључак да се може прихватити постављена хипотеза да *сарадња међу децом предшколског узраста напредује током реализације пројектних активности*.

4.3. Утицај пројектних активности на развој способности заједничког решавања проблема код деце предшколског узраста

Трећим задатком истраживања било је потребно *утврдити у којој мери пројектне активности доприносе развоју способности заједничког решавања проблема код деце предшколског узраста*. У складу са овако постављеним задатком дефинисана је следећа полазна хипотеза: *претпоставља се да пројектне активности доприносе развоју способности заједничког решавања проблема деце предшколског узраста*. У циљу потврђивања ове хипотезе васпитачима су постављена четири питања у анкетном упитнику.

Првим питањем је било потребно утврдити *да ли деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме у групи*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 7).



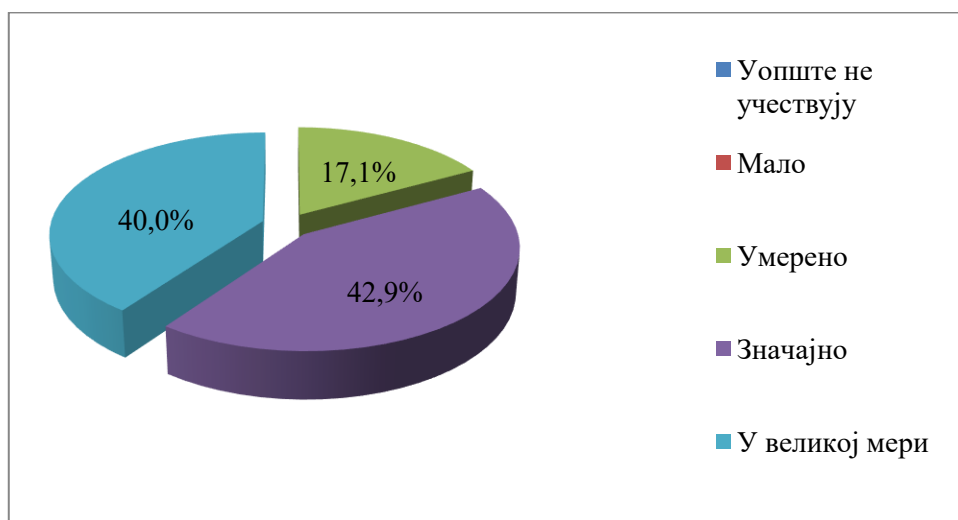
Графикон 7: Мишљења васпитача о томе да ли деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме у групи

Анализа резултата приказаних на Графикону 7 показује да 48,6% васпитача сматра да деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме у групи, док 37,2% испитаника наводи да деца то чине *понекад*. Са друге стране, 14,2% васпитача сматра да деца током пројектних активности *не идентификују заједно проблеме у групи*. Добијени резултати показују да највећи број васпитача препознаје пројектне активности као окружење у којем деца имају прилику да заједнички уочавају и именују проблеме са којима се сусрећу. Ова способност представља важан почетни корак у процесу решавања проблема, јер дете најпре мора да препозна постојање одређене тешкоће, препреке или неслагања како би могло да разматра могућа решења. Пројектни приступ посебно подржава овај процес зато што деца током истраживања и заједничког рада често наилазе на ситуације које нису унапред потпуно предвидиве и које захтевају њихово активно промишљање. Када се одређени проблем појави, деца имају могућност да га сагледају из различитих перспектива, да изнесу своја запажања и да заједно процене шта је потребно променити или урадити. На тај начин се развија не само способност уочавања проблема већ и спремност да се о њему разговара са другима.

Посебно је важно нагласити да висок проценат одговора који указује на заједничко идентификовање проблема може се објаснити тиме што пројектне активности подстичу децу да буду активни учесници у процесу истраживања, а не само извршиоци унапред одређених задатака. Резултат од 37,2% који указује да се то дешава понекад показује да степен укључености деце зависи од природе пројекта,

сложености проблема и њихових развојних могућности. Истовремено, 14,2% одговора који указује на изостанак заједничког идентификовања проблема представља показатељ да је у одређеним ситуацијама деци и даље потребна значајнија подршка васпитача. То је нарочито важно код млађе деце или у ситуацијама када проблем није непосредно уочљив. Стога се може закључити да пројектни приступ пружа значајне могућности за развијање способности деце да проблем препознају као заједнички изазов, о њему разговарају са вршњацима и поставе основу за његово заједничко решавање.

Другим питањем је било потребно утврдити *колико деца током пројектних активности активно учествују у заједничком тражењу решења када се појави проблем или препрека*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 8).



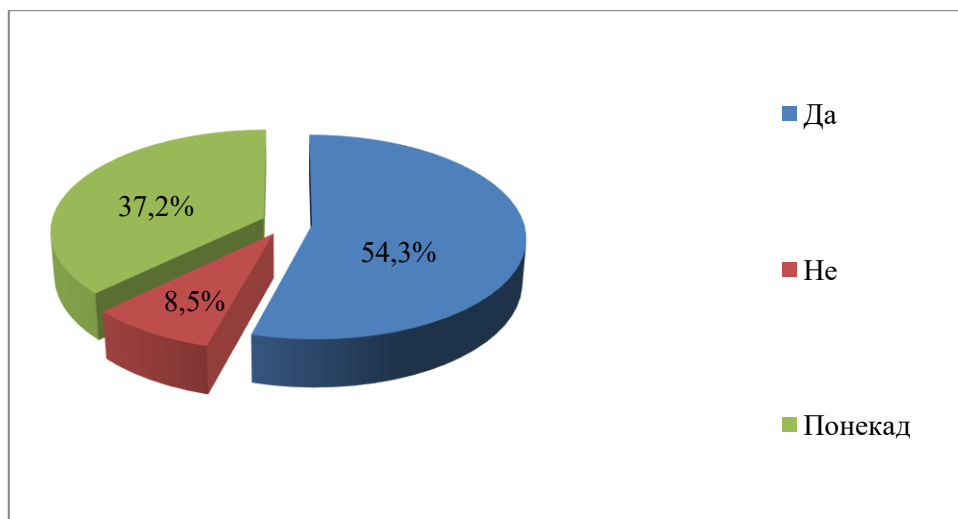
Графикон 8: Утицај пројектних активности на активно учествовање деце у заједничком тражењу решења када се појави проблем или препрека

Резултати приказани на Графикону 8 показују да 42,9% васпитача сматра да деца током пројектних активности *значајно* активно учествују у заједничком тражењу решења када се појави проблем или препрека, док 40,0% испитаника наводи да деца у том процесу учествују у *великој мери*, а 17,1% сматра да је њихово учешће *умерено*. Посебно је значајно што ниједан васпитач није навео да деца уопште не учествују или мало учествују у заједничком тражењу решења. Оваква расподела одговора показује веома позитивну процену васпитача у погледу улоге деце у решавању проблема који се појављују током пројектних активности. Када се посматрају одговори који указују на значајно и велико учешће, може се уочити да

82,9% васпитача препознаје висок степен активног учешћа деце у заједничком тражењу решења. Ово је посебно значајно са становишта развоја социјалних вештина, јер решавање проблема у групи захтева да деца комуницирају, износе предлоге, слушају друге, упоређују различите могућности и заједнички одлучују о даљем поступању. За разлику од ситуације у којој васпитач сам нуди решење, пројектни приступ омогућава деци да се активно укључе у процес размишљања и да постепено развијају уверење да и сама могу допринети превазилажењу одређене тешкоће. На тај начин се истовремено подстичу самосталност, иницијативност и одговорност, али и сарадња са вршњацима.

Посебно је важна чињеница да нема васпитача који сматрају да деца уопште не учествују или мало учествују, кој указује на то да је заједничко тражење решења препознато као једна од значајних карактеристика пројектних активности. Иако 17,1% васпитача процењује учешће деце као умерено, овај резултат не умањује значај укупног налаза, већ указује на то да степен самосталности деце у решавању проблема може бити различит у зависности од узраста, искуства, сложености ситуације и подршке коју пружа васпитач. Стога се може закључити да добијени резултати указују да пројектне активности деци омогућавају да проблеме не посматрају као нешто што искључиво одрасли треба да решава, већ као ситуације у којима и сама могу да учествују, предлажу решења и сарађују са другима у њиховом превазилажењу.

Трећим питањем је било потребно утврдити *да ли деца током пројектних активности заједно разматрају различита решења и договором бирају оно које сматрају најбољим*. Добијени резултати приказани су графички (Графикон 9).



Графикон 9: Мишљења васпитача о томе да ли деца током пројектних активности заједно разматрају различита решења и договором бирају оно које сматрају најбољим

Анализа резултата приказаних на Графикону 9 показује да 54,3% васпитача сматра да деца током пројектних активности заједно разматрају различита решења и договором бирају оно које сматрају најбољим, док 37,2% испитаника наводи да деца то чине понекад. Са друге стране, 8,5% васпитача сматра да деца током пројектних активности не разматрају заједно различита решења и договором не бирају оно које сматрају најбољим. Добијени резултати показују да више од половине васпитача препознаје континуирано присуство заједничког разматрања различитих могућности и договарања међу децом, што представља сложенији ниво решавања проблема у односу на само препознавање проблема или предлагање појединачних решења. Да би деца могла да упореде различите могућности и договором изабере једну од њих, неопходно је да умеју да саслушају предлоге вршњака, процене њихову прихватљивост, образложе сопствено мишљење и прихвате могућност да заједничка одлука не буде у потпуности у складу са њиховом првобитном идејом. Управо овај процес има велики значај за развој социјалних вештина, јер истовремено укључује комуникацију, уважавање других, преговарање, толеранцију и способност постизања договора. Пројектни приступ ствара повољне услове за такав облик рада јер су деца усмерена ка заједничком циљу, па се различита решења не посматрају само као индивидуални предлози већ као могући доприноси групном резултату.

Треба истаћи и то да резултат од 37,2% који указује да деца понекад разматрају различита решења може бити последица тога што нису сви пројекти подједнако

захтевни у погледу доношења заједничких одлука. У неким ситуацијама решење може бити очигледно или га деца могу пронаћи релативно брзо, док друге ситуације захтевају дужи процес размене и договарања. Ипак, само 8,5% васпитача сматра да деца не примењују овакав начин решавања проблема, што показује да већина испитаника препознаје постојање овог облика сарадничког одлучивања у пројектним активностима. Значај овог резултата огледа се и у томе што деца кроз заједничко разматрање решења постепено развијају способност да одлуке доносе не само на основу сопствених жеља већ и уважавајући потребе и ставове других чланова групе. На тај начин пројектне активности могу представљати значајан контекст за развој способности конструктивног договарања и заједничког доношења одлука.

Четвртим питањем је било потребно да васпитачи *наведустратегије решавања проблема које код деце најчешће уочавају током пројектних активности*. Анализом одговора васпитача издвојено је неколико карактеристичних начина поступања. Наиме, најчешће су васпитачи наводили заједничко договарање и размену предлога, односно ситуације у којима деца разговарају о проблему, износе различите идеје и покушавају да дођу до решења које је прихватљиво за већину. Као честа стратегија издвајало се и испитивање различитих могућности и покушај да се проблем реши кроз практично испробавање предложених решења, при чему деца заједнички процењују шта је успешно, а шта је потребно изменити. Васпитачи су такође уочавали међусобно пружање помоћи и ослањање на искуства вршњака, као и поделу задатака у ситуацијама када је за превазилажење проблема потребно да више деце истовремено обави различите активности. У одговорима су се појављивали и примери у којима деца најпре посматрају и анализирају проблем, постављају питања, траже додатна објашњења, а затим заједнички предлажу могућа решења. Посебно је значајно што се у одговорима васпитача препознаје постепено удаљавање од стратегије у којој дете чека да одрасли понуди готово решење и усмеравање ка стратегијама које подразумевају самостално промишљање, сарадњу, експериментисање, договарање и коришћење искустава других. Овакви облици поступања имају вишеструку вредност за развој детета, јер истовремено подстичу когнитивне способности неопходне за решавање проблема и социјалне вештине потребне за заједничко деловање. Када деца разговарају о проблему и предлажу решења, она уче да аргументују своје идеје; када слушају предлоге других, развијају уважавање различитих перспектива. Када се договарају, развијају способност

компромиса, а када заједно испробавају решења, уче да прихвате могућност грешке и да на основу искуства промене првобитни план. Стога одговори васпитача показују да пројектне активности не подстичу само проналажење решења као коначног резултата, већ и развијање самог процеса заједничког промишљања, испитивања и доношења одлука, што представља важну основу за развој социјалне компетентности деце предшколског узраста.

Анализа добијених резултата показала је да већина васпитача сматра да деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме у групи, да деца значајно активно учествују у заједничком тражењу решења када се појави проблем или препрека, као и да већина њих сматра да деца током пројектних активности заједно разматрају различита решења и договором бирају оно које сматрају најбољим. Поред тога, одговори на питање отвореног типа додатно су показали да васпитачи код деце најчешће уочавају стратегије које подразумевају заједничко договарање и размену предлога, разматрање различитих могућности, практично испробавање решења, међусобно пружање помоћи, поделу задатака и ослањање на искуства вршњака. Наведени резултати показују да пројектне активности деци пружају прилику да проблеме препознају као заједничке изазове, да активно учествују у тражењу могућих решења и да кроз разговор и договор бирају начине за њихово превазилажење. Посебна вредност оваквог приступа огледа се у томе што деца постепено уче да решавање проблема није искључиво индивидуалан процес, већ процес у којем се до квалитетнијег решења може доћи разменом идеја, сарадњом и уважавањем различитих перспектива. Све то нас наводи на закључак да се може прихватити постављена хипотеза да *пројектне активности доприносе развоју способности заједничког решавања проблема деце предшколског узраста.*

5. ЗАКЉУЧАК

Пројектни приступ представља значајно обележје савремене предшколске праксе, јер дете поставља у активну позицију и омогућава му да кроз истраживање, игру, непосредно искуство, размену идеја и заједничко деловање стиче нова сазнања и развија различите способности. Његова посебна вредност огледа се у томе што се процес учења не одвија изоловано, већ у контексту односа са вршњацима и одраслима. Управо због тога пројектне активности могу представљати значајан контекст за развијање социјалних вештина, међу којима се посебно издвајају комуникација, сарадња и заједничко решавање проблема. Теоријска разматрања у овом раду указала су да се значај пројектног приступа не огледа само у стицању знања и развијању различитих способности, већ и у стварању услова за развој детета као социјалног бића које учи да своје потребе, идеје и поступке усклађује са другима.

У оквиру истраживања испитивана су мишљења васпитача о мери у којој пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста. Истраживањем је обухваћено 35 васпитача запослених у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада. Резултати су показали да васпитачи у значајној мери препознају позитиван допринос пројектних активности развоју различитих аспеката социјалних вештина. У области комуникације утврђено је да деца током пројектних активности размењују идеје, развијају способност слушања и уважавања мишљења других и показују спремност да постављају питања и траже објашњења. Ови налази указују да пројектне активности стварају услове за чешћу и садржајнију интеракцију међу децом, при чему комуникација постаје саставни део заједничког истраживања и учења.

Када је реч о сарадњи, резултати су такође показали позитивне процене васпитача. Највећи проценат испитаника сматра да деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака, док се код значајног броја деце уочава и међусобно помагање. Поред тога, већина васпитача процењује да деца често или увек показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача. Наведени резултати указују да пројектни приступ може допринети постепеном развијању самосталности деце у успостављању сарадничких односа. Деца кроз заједнички рад уче да деле одговорности, уважавају допринос

других, пружају и прихватају помоћ и да своје активности усмеравају ка остваривању заједничког циља.

Посебно значајни резултати добијени су у погледу способности заједничког решавања проблема. Већи део васпитача наводи да деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме, активно учествују у тражењу решења када се појави препрека, као и да заједно разматрају различите могућности и договором бирају решење које сматрају најбољим. Одговори васпитача на питање отвореног типа додатно су указали на различите стратегије које деца користе у овим ситуацијама, попут размене предлога, договарања, испробавања различитих решења, међусобног помагања и поделе задатака. Овакви резултати потврђују да пројектне активности могу представљати подстицајно окружење за развој способности деце да проблеме не решавају искључиво индивидуално, већ да у процес њиховог превазилажења укључују вршњаке и заједнички траже најприхватљивија решења.

На основу свих добијених резултата може се закључити да пројектни приступ има значајан потенцијал за развој социјалних вештина код деце предшколског узраста. При томе, његов допринос не треба схватити као аутоматску последицу самог учешћа детета у пројекту, већ као резултат добро осмишљеног окружења, подстицајних активности, могућности за иницијативу и активног, али ненаметљивог учешћа васпитача. Када су деци омогућени заједничко истраживање, договарање, размена идеја, преузимање различитих улога и самостално решавање проблема, пројектне активности постају значајан простор за развијање социјалних компетенција.

На основу резултата спроведеног истраживања потврђена је општа хипотеза да *пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста*. Ипак, имајући у виду да је истраживање спроведено на релативно малом узорку васпитача једне предшколске установе и да су испитивана њихова мишљења, добијене резултате треба посматрати у оквиру наведеног истраживачког контекста. Они истовремено представљају подстицај за даља истраживања која би укључила већи број предшколских установа, различите узрастне групе и непосредно праћење понашања деце током реализације пројектних активности.

Пројектни приступ представља једно од најзначајнијих обележја савремене предшколске васпитно-образовне праксе, будући да дете поставља у активну,

стваралачку позицију и омогућава му да кроз истраживање, игру, непосредно искуство, размену идеја и заједничко деловање стиче нова сазнања и развија разноврсне способности. Посебна вредност овог приступа огледа се управо у чињеници да се процес учења не одвија изоловано, у оквиру индивидуалне активности детета, већ у богатом контексту односа са вршњацима и одраслима. Управо на том сазнању почивала је и основна истраживачка идеја овог рада – да пројектне активности могу представљати значајан и подстицајан оквир за развој социјалних вештина деце предшколског узраста, међу којима су посебно издвојени комуникација, сарадња и способност заједничког решавања проблема.

Сprovedено истраживање, засновано на мишљењима васпитача запослених у Предшколској установи „Радосно детињство“ из Новог Сада, показало је да пројектни приступ у значајној мери доприноси развоју свих трију испитиваних димензија социјалних вештина. У домену комуникације, утврђено је да деца током пројектних активности размењују идеје, развијају способност слушања и уважавања мишљења других, те показују спремност да постављају питања и траже објашњења, чиме комуникација постаје саставни, а не споредан део процеса заједничког учења. У домену сарадње, резултати су указали на то да деца сарађују у планирању и подели задатака, међусобно се помажу, а посебно је значајан податак да значајан број деце показује иницијативу за сарадњу и без непосредног подстицаја васпитача, што сведочи о постепеном развоју дечије самосталности у успостављању социјалних односа. Најизраженији резултати добијени су, међутим, у погледу способности заједничког решавања проблема – деца, према процени васпитача, заједнички идентификују проблеме, активно учествују у тражењу решења, разматрају различите могућности и договором бирају најбоље решење, при чему при том примењују разноврсне стратегије: размену предлога, договарање, испробавање решења, међусобну помоћ и поделу задужења.

На основу свих добијених резултата, може се закључити да пројектни приступ поседује значајан развојни потенцијал у области социјализације деце предшколског узраста. Ипак, овај потенцијал не треба схватити као аутоматску, самоподразумевајућу последицу пуке чињенице да дете учествује у пројектној активности. Напротив, истраживање је недвосмислено показало да развој социјалних вештина у највећој мери зависи од квалитета осмишљеног васпитно-образовног окружења, од могућности која се детету пружа да преузме иницијативу, те од

активне, али истовремено ненаметљиве улоге васпитача, који усмерава и подстиче процес учења, не преузимајући притом улогу онога ко доноси одлуке уместо деце. Управо у тој равнотежи – између подршке и слободе, вођства и препуштања детету простора за самостално деловање – лежи суштина успешне примене пројектног приступа у раду са децом предшколског узраста.

Резултати истраживања у целини пружају потврду општој хипотези рада, као и свим појединачним хипотезама, чиме је остварен основни циљ истраживања. Ипак, добијени налази морају се сагледавати у оквиру одређених методолошких граница. Истраживање је спроведено на релативно малом узорку од 35 васпитача једне предшколске установе, а подаци су прикупљени посредно, путем испитивања мишљења васпитача, а не непосредним, систематским посматрањем понашања деце током саме реализације пројектних активности. Ове околности сужавају домет уопштавања добијених резултата и указују на потребу да се закључци тумаче с одговарајућом истраживачком опрезношћу.

Без обзира на наведена ограничења, овај рад доприноси бољем разумевању потенцијала пројектног приступа за развој социјалних вештина деце предшколског узраста и представља основу за даља, обухватнија истраживања. Будућа истраживања требало би да укључе већи и репрезентативнији узорак испитаника из различитих предшколских установа, да обухвате децу различитих узрасних група, те да, поред испитивања мишљења васпитача, примене и методе непосредног, систематског посматрања дечијег понашања током реализације пројектних активности. Тек на тај начин било би могуће поузданије сагледати стварне ефекте пројектног приступа на социјални развој деце и пружити чвршћу основу за унапређивање васпитно-образовне праксе у предшколским установама.

Закључно, може се рећи да пројектни приступ, уколико је добро осмишљен, методички утемељен и адекватно вођен, представља драгоцен педагошки оквир у коме дете не учи само о свету који га окружује, већ учи и о себи као социјалном бићу – бићу које своје потребе, идеје и поступке постепено учи да усклађује са потребама, идејама и поступцима других, градећи тако темеље за успешно функционисање у заједници, како у предшколском периоду, тако и у свим наредним етапама развоја и образовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Aizenberg, M. & Zadok, Y. (2025). Project-based learning in kindergartens. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 124–136.
- Andrić, S. & Marić-Bojović, N. (2015). How social cognition deficits affect psychopathology – neuroscientific approach. *Medical Youth*, 66(2), 25–30.
- Brajša-Žganec, A. (2003). Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Zagreb: *Društvena istraživanja*, 12(1–2), 31–45.
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Буђевац, Н. и Ковачевић, З. (2020). Сагледавање детета и процеса учења у новим Основама програма предшколског васпитања и образовања. У Опачић, З. и Зељић, Г. (ур.) *Програмске (ре)форме у образовању и васпитању – изазови и перспективе* (463–476). Београд: Универзитет у Београду Учитељски факултет.
- Дамњановић, Ј., Дедај, М. и Радловић Чубрило, Д. (2026). Игра деце предшколског узраста у природном окружењу - педагошки аспекти и могућности учења. *Норма*, 31(1), 55–66.
- Dimitrijević, A. i Hanak, N. (2012). Emocionalni i socijalni razvoj. U A. Baucal (ur.), *Standardi za razvoj i učenje dece ranih uzrasta u Srbiji*, (str. 37–47). Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Евтимов, Ј. и Петровић, Ј. (2021). Конструктивистички приступ учењу деце предшколског узраста. *Годишњак за педагогију*, 6 (2), 83–95.
- Живановић, М. и Марковић, М. (2024). Интеграција спорта и почетних математичких појмова у припремној групи при активностима на кошаркашком терену. *Синтезе - часопис за педагошке науке, књижевност и културу*, 26, 43–50.
- Ковачевић, З. (2022). Чиме се бавимо у вртићу и зашто мислимо да је то важно?. *Истраживања у педагогији*, 12(2), 391–406.
- Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2017). *Калейдоскоп: пројектни приступ учењу*. Београд: Филозофски.

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022а). *Водич за развијање теме/пројекта са децом*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Крњаја, Ж. и Павловић Бренеселовић, Д. (2022б). *Приручник за документовање: Педагошка документација и документовање у Основама програма ПВО „Године узлета”*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја.

Krstić, S., Đurić-Zdravković, A. i Roknić, A. (2021). Rana intervencija i socijalni razvoj kod dece s intelektualnom ometenošću. *Zbornik radova-Integrirani pristup u radu sa predškolskom decom, učenicima i korisnicima u vrtićima, školama i ustanovama socijalne zaštite*, 1(1), 43–52.

Lev, S., Klark, A., & Starki, E. (2022). *Projektno učenje za predškolski i mlađi školski uzrast*. Београд–Јагодина: Clio – Fakultet pedagoških nauka.

Mavrić, M., Bećirović-Alic, M., & Lipovac, V. (2022). Project learning in preschool institutions. *Linguistics and Culture Review*, 6(S5), 292–305.

Маврић, М. и Метић, А. (2025). Значај свакодневних животно-практичних активности у процесу формирања почетних математичких појмова код деце предшколског узраста у контексту савремених предшколских програма. *Методичка теорија и пракса*, 28(2), 78–93.

Манић, Н. (2023). Социјална интеракција деце у контексту рада на пројектима. У: С: Маринковић (ур.). *Зборник радова са научног скупа „Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности“*. (стр. 465–474). Ужице: Педагошки факултет.

Основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета“ (2018). „Службени гласник РС”, бр.88/17 и 27/18 – др.закон.

Спасић, Ј., Станковић, С. и Јанчић, Ј. (2026). Интеграција развоја говора и физичког васпитања кроз интегрисане вежбе и игре. *Методичка теорија и пракса*, 29(1), 79–93.

Socio-emocionalni razvoj i odstupanja (2018). <https://pefja.kg.ac.xn--rsuploads2018-426gha/12%E2%80%BA%20Socio-emocionalnirazvoji.odstupanja.pdf>.

Станисављевић Петровић, З., Манић, И. и Марковић, М. (2026). Учење у раду деце на пројектима - изазови и дилеме васпитача. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, 56(2), 299–318.

Стојановић, Б. (2023). *Пројектни приступ учењу – искуства васпитача*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

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.

Helm, J. H., Katz, L. G., & Wilson, R. (2023). *Young Investigators: The Project Approach in the Early Years*. Columbia University: Teachers College Press.

Herlok, E. (1956). *Razvoj deteta*. Zagreb: Zavod za izdavanje udžbenika.

ПРИЛОЗИ

Прилог број 1

Анкетни упитник за васпитаче

Поштоване колегинице и колега, сврха упитника је да испита у којој мери пројектни приступ доприноси развоју социјалних вештина код деце предшколског узраста. Анкета је анонимна и резултати ће бити коришћени искључиво у сврху истраживања. Хвала вам што својим учешћем доприносите овом истраживању.

1. Колико често током пројектних активности деца међусобно размењују идеје?

- ☐ Увек
- ☐ Често
- ☐ Понекад
- ☐ Ретко
- ☐ Никада

2. Пројектне активности развијају код деце способност да слушају и поштују мишљење других?

- ☐ Да
- ☐ Не
- ☐ Делимично

3. Пројектне активности подстичу децу да постављају питања и траже објашњења?

- 1 – уопште не подстичу
- 2 – мало
- 3 – умерено
- 4 – значајно
- 5 – у великој мери

4. У којим ситуацијама током пројектних активности деца најчешће иницирају комуникацију?

5. Да ли деца током пројектних активности сарађују у планирању и подели задатака?

☐ Да

☐ Не

☐ Понекад

6. Пројектне активности подстичу децу да међусобно помажу једни другима?

1 – уопште не подстичу

2 – мало

3 – умерено

4 – значајно

5 – у великој мери

7. Колико често деца показују иницијативу за сарадњом без директне помоћи васпитача?

☐ Увек

☐ Често

☐ Понекад

☐ Ретко

☐ Никада

8. Наведите конкретан пример ситуације у којој је пројектна активност подстакла сарадњу међу децом.

9. Да ли деца током пројектних активности заједно идентификују проблеме у групи?

☐ Да

☐ Не

☐ Понекад

10. У којој мери деца током пројектних активности активно учествују у заједничком тражењу решења када се појави проблем или препрека?

1 – уопште не учествују

2 – мало

3 – умерено

4 – значајно

5 – у великој мери

11. Да ли деца током пројектних активности заједно разматрају различита решења и договором бирају оно које сматрају најбољим?

☐ Да

☐ Не

☐ Понекад

12. Које стратегије решавања проблема код деце најчешће уочавате током пројектних активности?

БИОГРАФИЈА КАНДИДАТА

Гордана Литавски рођена 28. 9. 1968. године у Руми. Прво полугодиште основне школе првог разреда завршила у Основној школи „Бранко Радичевић“ у Новом Саду. Друго полугодиште основне школе првог разреда завршила у Основној школи „Јован Јовановић Змај“ у Руми. Од другог разреда основну школу „Коста Трифковић“ завршава у Новом Саду. Девети и десети разред Средње школе „Светозар Марковић“ завршава 1984. године. Средњу хемијско технолошку школу „Ђорђе Зличић“, смер хемијски аналитичар завршила 1987. године. Од 1989.године радила на РТВ Војводина као секретар редакције. У приватном вртићу „Бамбино“ радила од 2001. до 2008. године. Високу школу за образовање васпитача Сремска Митровица завршила 2011.године. Тренутно ради у ПУ „Радосно детињство“.

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Ја, **Гордана Литавски**, студент Високе школе струковних студија за образовање васпитача и тренера, на студијском програму **Мастер струковни васпитач**, број индекса **МВ 79/24**, изјављујем да је мастер рад под називом **„ПРОЈЕКТНИ ПРИСТУП – ДОПРИНОС ИЛИ НЕ РАЗВОЈУ СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА КОД ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА“** резултат мог самосталног рада и да су сви коришћени извори правилно наведени у мастер раду.

Гордана Литавски

Потпис: _____

Датум: _____