

Миљана Д. Стајин\*  
Зорица С. Ковачевић\*\*  
Александар М. Стојановић\*\*\*

Универзитет у Београду,  
Факултет за образовање учитеља и васпитача,  
Београд, Србија

## ВИДЉИВОСТ ИСТРАЖИВАЧКОГ ПРИСТУПА У ПРИЧАМА О ТЕМИ-ПРОЈЕКТУ

**Резиме:** Развијање тема и пројеката у вртићу заснива се на заједничком истраживању деце и васпитача које се надовезује на природну радозналост деце. У таквом, истраживачком приступу учењу, деца су ослобођена притиска да нешто морају научити или произвести што им омогућава да се фокусирају на сам процес – на трагање за изворима и информацијама, на различите начине откривања и изражавања и на рефлексију о властитом процесу учења. У раду се представљају резултати истраживања које је имало за циљ да се испита у којој мери је заједничко истраживање деце и васпитача видљиво у причама о теми-пројекту којима васпитачи документују начин развијања програма са децом. Истраживање је реализовано дескриптивном методом са анализом садржаја као истраживачком техником. Резултати квантитативне и квалитативне анализе 73 приче о теми-пројекту показали су да заједничка истраживања деце и васпитача у највећој мери остају унутар зидова радне собе, да се улога породице најчешће своди на снабдевача материјалима, да је улога васпитача у заједничком истраживању недовољно видљива и да се може идентификовати неколико различитих приступа у развијању тема-пројеката (Т/П): Т/П који не доносе ништа ново у погледу учења деце, Т/П који имају значајан истраживачки потенцијал и Т/П као својеврсна колекција ситуација, активности, феномена, артефаката. Идентификовање ових приступа и разматрање њихових потенцијала, али и слабости од значаја је за сагледавање могућности које се у реалном програму отварају по питању учења деце и за унапређивања васпитно-образовне праксе.

**Кључне речи:** *заједничко истраживање деце и васпитача, развијање теме-пројекта, прича о теми-пројекту, документовање*

\* miljana.micovic@uf.bg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0002-3604-2099>

\*\* <https://orcid.org/0000-0002-7041-7368>

\*\*\* <https://orcid.org/0000-0002-0060-1194>

## Увод

Социокултурно теоријско полазиште указује да деца уче тако што ко-конструишу разумевања, креирају и размењују значења и успостављају заједничка разумевања свакодневних искустава у интеракцији са одраслима и другом децом. На тај начин, кључну улогу у омогућавању и подстицању учења игра сврсисходна партиципација деце и заједничко ангажовање деце и одраслих у различитим ситуацијама у којима је фокус на дечјим компетенцијама (Arthur et al., 2012 према Stamenković, 2023). Уместо подучавања деце, акценат је на заједничком истраживању, повезивању ситуација учења са свакодневним животним искуствима деце и уважавању дечјих снага, искустава, перспектива, разумевања и мишљења.

У раду на темама или пројектима деца се активно укључују у истраживање властитог окружења које им омогућава да дубље и потпуније разумеју догађаје и појаве у њему и искуства вредна њихове пажње (Chard, 1999; Katić, 2008; Katz, 1998; Miljak, 1999; Slunjski, 2001). Развијање тема или пројеката у вртићу заснива се на заједничком истраживању деце и васпитача које се надовезује на природну радозналост деце. Деца уживају у истраживању феномена који су део њиховог свакодневног окружења јер су, како се често наводи, биолошки предодређена да проучавају свет око себе (Ceylan & Malçok, 2020; Roychoudhury, 2014; Vujičić, 2017). Уз одговарајућу подршку и вођење и кроз адекватно осмишљене ситуације учења и истраживања природна радозналост деце може постати основа за увођење деце у елементарне истраживачке процедуре и изграђивање научног погледа на свет и уједно допринети развијању диспозиција за целоживотно учење као што су радозналост, отвореност, аутентичност, рефлексивност, истрајност, одговорност, сарадљивост итд. (Carr, 2001; Carr et al., 2010; Carr & Claxton, 2002; Roychoudhury, 2014; Stajin i Kovačević, 2023; Te Whāriki, 2016; Vujičić, 2017).

У истраживачком приступу учењу деца су ослобођена притиска да нешто морају научити или произвести што им омогућава да се фокусирају на сам процес – на трагање за изворима и информацијама, на размену идеја и искустава, на промишљање, на различите начине откривања и изражавања и на рефлексију о властитом процесу учења. Овакве ситуације деци пружају искуство које их интелектуално укључује у већој мери него искуства која изграђују у активностима које су за њих припремили одрасли (Clark, 2008; Çabuk & Naktanır, 2010). Уместо на примање готових информација, фокус се кроз овакве ситуације учења ставља на унапређивање мишљења и

истраживачких вештина деце и на развијање критичког мишљења, саморегулације, сарадње и креативности (Katz, 1998; Çabuk & Naktanır, 2010). Том приликом, васпитачи омогућавају деци да се ангажују у њима смисленим ситуацијама, да ступају у директан контакт са својом физичком и друштвеном средином и да повезују своја претходна и нова искуства као и своје идеје, речи, акције и осећања (Hewett, 2001; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2017; Slunjski, 2001). У заједничком раду на пројектима свака врста различитости се уважава јер свакоме омогућава да допринесе истраживању својим аутентичним искуствима и отвара могућности деци да уче једни од других, а повезивање деце са људима и местима у локалној заједници као местима заједничког учења омогућава интеграцију деце у заједницу при чему дете доживљава себе као вредног члана заједнице учења (Kovačević, 2022; Kovačević, 2023).

Развијање теме или пројекта васпитач документује на различите начине. Документовање представља процес планирања, посматрања и праћења деце и развијања програма, бележење и тумачење материјалних трагова насталих током развијања програма у намери да се продуби разумевање дететовог учења, отворе нове могућности у развијању програма и допринесе унапређивању васпитне праксе (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022; Miljak, 2015). Педагошка документација се може користити на много начина и у много сврха (Moss, 2022). Начин њеног вођења и коришћења условљен је начином на који се сагледава дете, учење и програм (Krnjaja, 2009; Pavlović Breneselović, Krnjaja i Matović, 2012). У савременим концепцијама предшколског васпитања и образовања педагошка документација представља средство праћења и препознавања целокупног учења све деце и разноликих перспектива у програму, алат којим се пружа подршка планирању и развијању реалног програма, средство за успостављање дијалога и размене искуства о свему и са свима и за дискусију о стварним, конкретним стварима, ресурс континуираног професионалног развоја васпитача, начин оснаживања партнерстава с родитељима и заједницом и основ истраживања васпитача и других заинтересованих за предшколско васпитање и образовање (Moss, 2022).

Контекст и континуитет процеса учења од полазних идеја до најновијих открића у раду на одређену тему или кроз одређени пројекат документује се *Тематским/пројектним портфолиом* (Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2022) који садржи планове теме-пројекта и приче о темама-пројектима током једне године. Прича о теми-пројекту се пише за сваку тему, односно пројекат засебно и представља наративни запис васпитача о томе како су

тема или пројекат покренути, како су се развијали и како су се завршили (Krnjaja i Pavlović Breneseleviћ, 2022). Она се пише на крају теме, односно пројекта, али настаје током развијања теме, односно пројекта.

## Методологија истраживања

У оквиру овог рада реализовано је истраживање које је имало за циљ да се испита у којој мери је заједничко истраживање деце и васпитача видљиво у причама о теми-пројекту којима васпитачи документују начин развијања програма са децом. У том смислу издвојени су сегменти који се односе на: учешће деце у покретању и развијању тема-пројектата, учешће и улога одраслих у заједничком истраживању са децом и начин развијања тема-пројектата и допринос заједничког истраживања учењу деце. Истраживање је реализовано дескриптивном методом са анализом садржаја као истраживачком техником. За потребе овог истраживања креиран је посебан протокол за прикупљање и регистровање података. Анализирали смо приче о теми-пројекту 73 студента Мастер академских студија на Факултету за образовање учитеља и васпитача, уписаних 2023/24. године, који су запослени у предшколским установама (ПУ). Приликом обраде података, узели смо у обзир године радног стажа (ГРС) васпитача и присуство на обуци за имплементацију „Година узлета” (ГУ) као независне варијабле (Табела 1).

Табела 1: Приказ структуре узорка по варијаблама

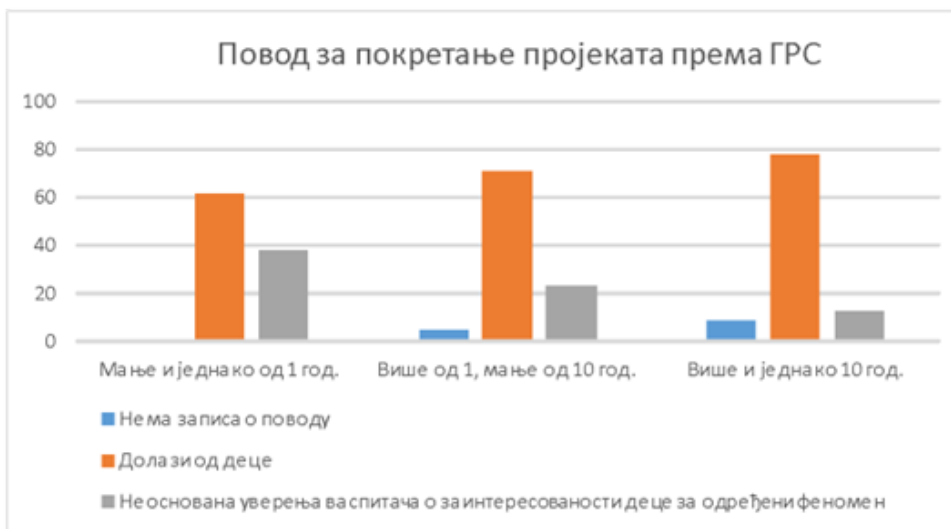
ГРС	Обука за имплементацију ГУ				
	Прошли обуку уживо	Прошли онлајн обуку	Прошли обуку у организацији ПУ	Нису прошли обуку	Укупно
Мање и једнако 1 год.	3	1	4	21	29
	10,3%	3,4%	13,8%	72,4%	100,0%
Више од 1, мање од 10 год.	2	9	6	4	21
	9,5%	42,9%	28,6%	19,0%	100,0%
Више и једнако 10 год.	10	10	3	0	23
	43,5%	43,5%	13,0%	0,0%	100,0%
Укупно	15	20	13	25	73
	20,5%	27,4%	17,8%	34,2%	100,0%

## Резултати истраживања и дискусија

Приказ резултата биће представљен у два сегмента: заједничко истраживање деце и васпитача и сарадња са другим учесницима и локалном заједницом. Резултати по одређеним варијаблама биће представљени у односу на значај добијених података.

У делу који се тиче заједничког истраживања деце и васпитача, хтели смо да видимо на основу чега су васпитачи покретали теме/пројекте, како су себе позиционирали у развијању тема/пројеката као и како су ток пројеката представљали у причама о теми-пројекту.

Резултати истраживања приказани Графиконом 1 и Графиконом 2 показују да васпитачи, без обзира на радно искуство или присуство обуци, у великој мери узимају у обзир иницијативу која долази од деце приликом покретања тема и пројеката. Ово је видљиво кроз њихове приче о теми-пројекту, где се у уводним деловима често описују ситуације у којима су деца показала посебну заинтересованост – постављањем питања, доношењем књига, играчака и других материјала, или кроз игру.



Графикон 1. Повод за покретање пројеката према ГРС

На основу резултата приказаних Графиконом 1 може се уочити да васпитачи са мање од једне ГРС нешто чешће повод за покретање тема или пројеката заснивају на својим неоснованим уверењима о заинтересованости деце

за одређене феномене (37,9%). Ово можемо приписати недостатку искуства и времену које је неопходно да би се развио осећај за препознавање ситуација које су од значаја за покретање теме или пројекта. С друге стране, васпитачи са више од 10 година радног стажа значајно чешће покрећу пројекте на основу повода који долази од деце (78,3%), што указује да искуство игра важну улогу у бољем препознавању и реаговању на дечју иницијативу.

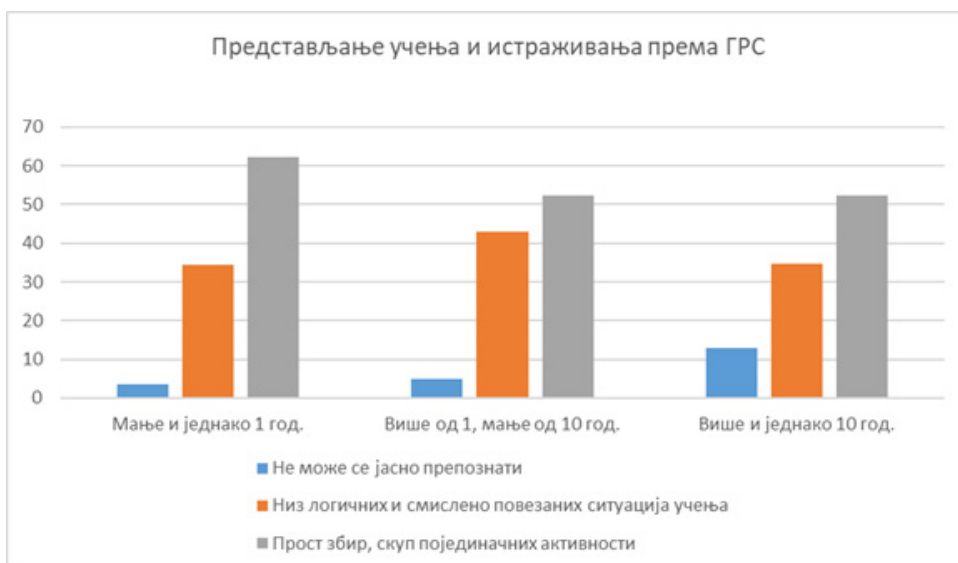
Код васпитача који су прошли обуку у организацији ПУ и оних који нису прошли обуку нешто је већи проценат покретања тема на основу неоснованих уверења васпитача (Графикон 2). Ово је разумљиво за васпитаче који нису прошли обуку и којима је потребно можда више времена да прихвате промену која се десила, па се још увек ослањају на традиционалне методе рада. Такође постоји вероватноћа да је квалитет обуке у оквиру ПУ зависио од разумевања и интерпретације „Година узлета” од стране запослених у ПУ.



*Графикон 2. Повод за покретање пројекта према врсти обуке коју су васпитачи прошли*

Према подацима из Графикона 3 јасно је да васпитачи са мање од годину дана радног искуства чешће представљају учење и истраживање као збир појединачних активности, без јасно уочљиве и смислене повезаности између различитих ситуација учења.

Пракса показује да је ове вештине лакше развијати када су васпитачи већ у радном односу, јер тек тада имају прилику да континуирано прате и развијају пројекте од почетка до краја. Насупрот томе, током иницијалног образовања студенти имају ограничене могућности да комплетно испрате развијање пројекта, што утиче на њихову компетентност да интегрисано приступе учењу и истраживању деце. У том смислу, важно је додатно подржати младе васпитаче кроз менторски рад и стручно усавршавање у радном окружењу, како би што брже стекли неопходне вештине за успешно планирање и вођење пројеката.



*Графикон 3. Представљање учења и истраживања према ГРС*

Са графикона 4 видимо да постоје разлике у начину на који васпитачи који су прошли различите типове обука представљају учење и истраживање у оквиру пројеката. Васпитачи који су прошли уживо обуку у највећој мери представљају учење као низ логички и смислено повезаних ситуација учења које израњају једна из друге (40,0%), док они који су прошли онлајн обуку (65,0%) или обуку у организацији ПУ (69,2%) чешће представљају пројектне активности као прост збир појединачних активности. Често се уочава да идеје за наредне ситуације учења не произилазе логично и смислено из претходних ситуација заједничког учења и истраживања, али да их васпитачи ипак тако представљају. Поред тога, неретко

се током развијања пројеката може уочити тзв. „скакање” са истраживања једног феномена на истраживање другог феномена. Све то указује да је у нашој пракси вероватно још увек у значајној мери присутно развијање програма према неком унапред планираном току за дужи временски период. Овоме је вероватно допринео квалитет обука које су организоване уживо, онлајн и у оквиру ПУ, јер су васпитачи који су прошли уживо обуку имали више прилике да размењују своја искуства и разумевања и да заједно промишљају и дискутују о конкретним ситуацијама у пракси. Иако су онлајн обуке биле можда једини могући начин реализације обуке у измењеним околностима рада, можемо се запитати да ли су оне и у којој мери омогућиле васпитачима да истински спознају суштину нове програмске концепције и интегрисан приступ учењу и истраживању. Мања заступљеност приступа који карактерише низ логичних и смислено повезаних ситуација учења код васпитача који су прошли онлајн обуку или обуку у организацији ПУ такође указује на значај обука које су реализоване уживо и које су водили обучени тренери.

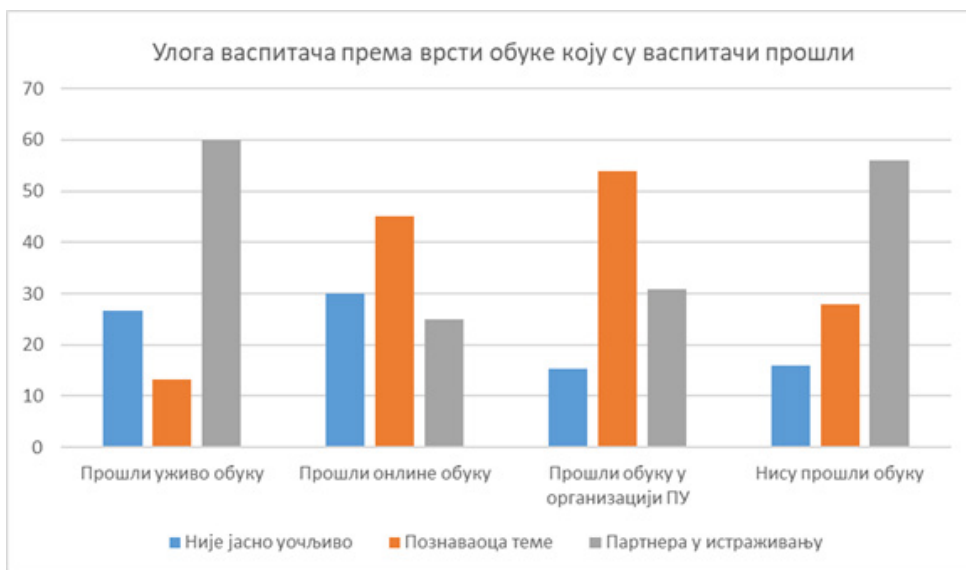


*Графикон 4. Представљање учења и истраживања према врсти обуке коју су васпитачи прошли*

Васпитачи који су прошли обуку уживо (60,0%), као и они који нису прошли обуку (56%), у највећој мери себе виде као партнере деци у истраживању (Графикон 5). Овај приступ је у складу са савременим педагошким

тенденцијама које подстичу васпитаче да развијају дечију радозналост и истраживачки дух. Када васпитачи узимају улогу партнера, они активно учествују у истраживању заједно са децом. Ово подразумева заједничко истраживање различитих извора знања, прављење листа питања, планирање посета локалним заједницама и заједничко учење кроз истраживање. На овај начин развијамо и негујемо диспозиције за учење, а самим тим и различите образовне компетенције.

Супротно томе, васпитачи који су прошли онлајн обуку (45,0%) или обуку у оквиру ПУ (53,8%) у већој мери се постављају као познаваоци теме, што обично подразумева давање готових информација деци уместо заједничког истраживања. Овај приступ може умањити могућности за активно учешће деце у процесу учења, ограничавајући њихову способност да самостално дођу до одговора. Ови подаци могу указивати на потребу за унапређењем обука, како би се додатно оснажио партнерски приступ у раду са децом.

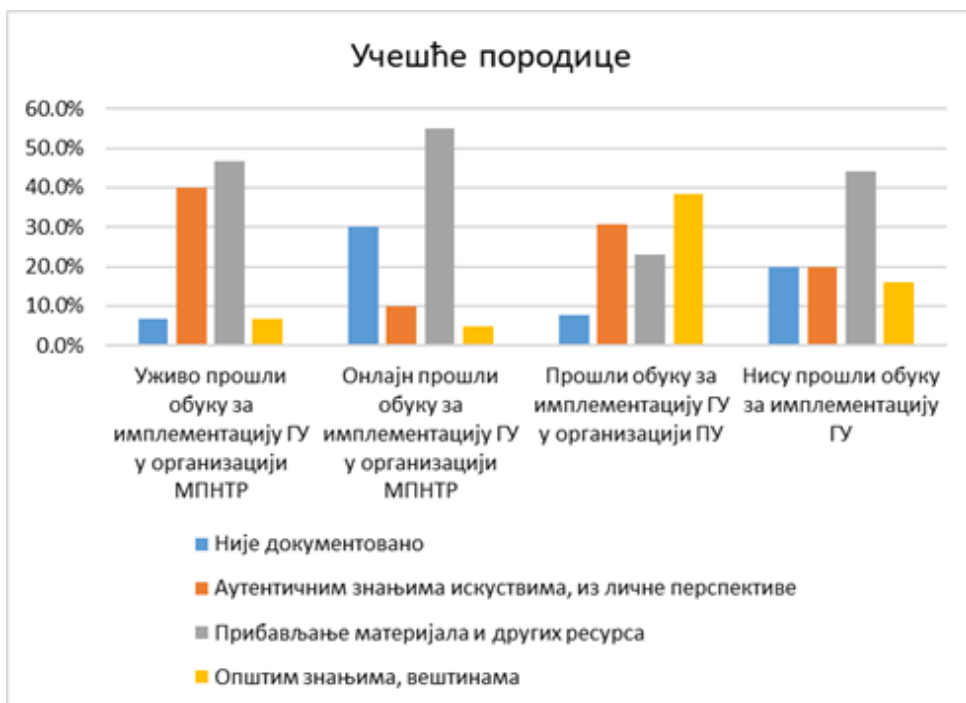


Графикон 5. Улога васпитача према врсти обуке коју су васпитачи прошли

Кроз сегмент истраживања који ћемо сада представити желели смо да видимо на који начин су укључени други учесници, места и људи из локалне заједнице у развијање пројеката.

Резултати (Графикон 6) показују да су обуке које су одржане уживо имале позитивнији ефекат на укључивање породице у развијање пројеката

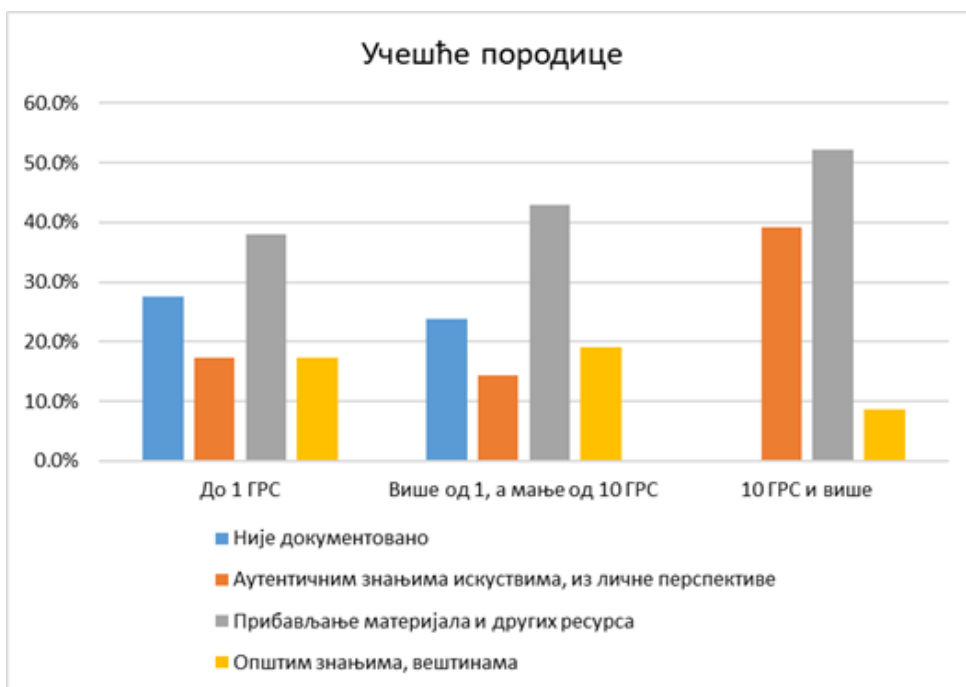
у односу на обуке које су одржане онлајн. Васпитачи који су похађали уживо обуке у већој мери успевају да родитеље укључе на смислен начин, односно пружајући им прилику да поделе своја аутентична знања и искуства са децом током посета или кроз директну интеракцију са групом. Овакав приступ омогућава деци да кроз непосредно искуство истражују и уче, што доприноси квалитетнијем развоју пројеката.



Графикон 6. Учешће породице према врсти обуке

Када говоримо о учешћу породице, примећујемо да васпитачи, без обзира на начин како су прошли обуку (Графикон 6) и ГРС (Графикон 7), породицу у развијање пројеката укључују тако што им они служе као ресурс и помоћ за прибављање материјала потребних за истраживање. На тај начин учешће породице није од суштинског значаја и своди се на то да су родитељи „снабдевачи“. Приликом развијања пројеката морамо узети у обзир обавезе родитеља и њихове могућности да се истински укључе у развијање програма. С тим у вези, није увек могуће породицу смислено укључити у истраживање те се васпитачи, вероватно, понесени таквом ситуацијом одлучују да породицу у развијање програма укључе кроз набавку

материјала и других ресурса. Васпитачи са 10 и преко година радног стажа, у односу на остале две групе, у највећој мери успевају да укључе породицу на начин који подразумева да са децом поделе своја аутентична знања, искуства и личну перспективу, најчешће кроз посете. У таквим ситуацијама деца могу да разговарају са родитељима током њихове посете, да од њих очекују предлоге за решавање одређених проблема или одговоре на своја питања, да размењују знања и искуства, и да заједно са њима истражују одређене феномене. Васпитачи са више ГРС, вероватно захваљујући свом искуству, имају нешто бољи приступ у мотивисању родитеља да се укључе у заједничко истраживање са децом.



Графикон 7. Учешће породице према ГРС

Подаци са Графикона 8 показују да 72,6% васпитача не предвиђа учење и истраживање са децом из других група. Овај налаз је у супротности са препорукама социоконструктивистичке теорије, која истиче важност интеракције и размене у заједничкој изградњи знања. С друге стране, сарадња између деце из других група у оквиру пројеката код васпитача који су то у својим причама поменули (27,4%), сводила се на размену знања и

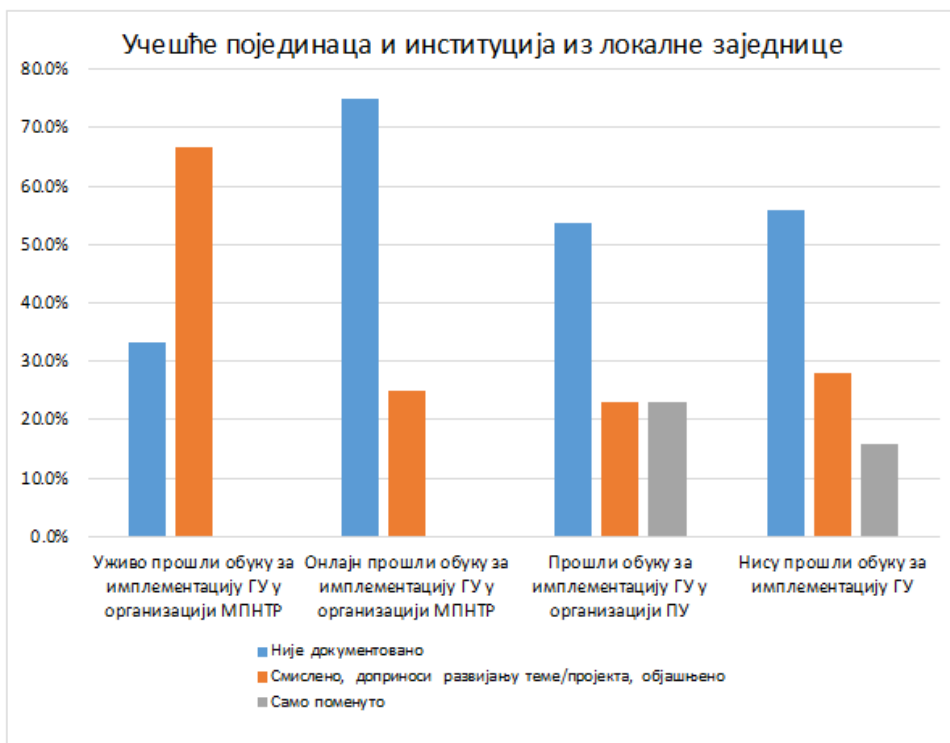
искустава међу децом у случајевима када су групе радиле пројекте са неком сличном или повезаном темом, размену литературе, средстава и материјала, као и помоћ при реализацији одређених активности.

У причама васпитача који су прошли обуку уживо је у нешто већој мери уочљива сарадња деце из различитих група (33,3%). Насупрот томе, васпитачи који су прошли обуку у оквиру предшколских установа, њих чак 92,3% није уопште представило сарадњу деце из различитих група током развијања пројеката. Можемо претпоставити да је фокус био више на сарадњи са учесницима из локалне заједнице, а да се сарадња са децом из других група подразумевала, па се њој у причама није придавао велики значај.



*Графикон 8. Сарадња са децом из других група према врсти обуке коју су васпитачи прошли*

Са Графикона 9 се јасно види да васпитачи који су уживо прошли обуку за имплементацију „Година узлета” у организацији Министарства за просвету, научни и технолошки развој смислено укључују појединце и институције из локалне заједнице, с циљем развијања теме/пројекта. Код васпитача који су обуку прошли на неки други начин или је нису прошли доминантно је то да у оквиру својих пројектних прича нису документовали начине учешћа појединаца и институција из локалне заједнице (ЛЗ). Ово је посебно истакнуто код васпитача који су прошли обуку онлајн.



Графикон 9. Учешће појединаца и институција из ЛЗ према обуци

Оно што можемо видети са графикана, без обзира на ГРС и обуку, је сте да чак у 58,9% прича о теми пројекту не постоји никакав запис о учењу и истраживању у ЛЗ. Ово значи да је радна соба и даље доминантно место за учење, а када говоримо о начину развијања пројеката, сигурно је да би искуства која би деца изградила на местима и у контексту реалног живота била драгоценција. Свака локална заједница пружа јединствене могућности за проширивање искуства деце предшколског узраста, а које су у директној вези са пројектом који развијају.

Посебно бисмо истакли да чак 70,0% васпитача који су онлајн прошли обуку нису поменули одласке на места у локалној заједници (Графикон 10). Искуства у локалној заједници могу да продубе везу између пројеката и свакодневних животних ситуација деце, чиме би учење постало смисленије и ближе дечјем свету. Коришћење локалних ресурса је интегрални део пројектног приступа у предшколском образовању. С друге стране, 46,7% васпитача који су прошли обуку уживо је смислено користило ресурсе из

локалне заједнице за учење и истраживање. Ово може указивати на то да уживо обука има снажнији ефекат на професионални развој, јер васпитачи добијају конкретну подршку и примере како да примене истраживачки приступ у пракси.



*Графикон 10. Учење и истраживање у ЛЗ према врсти обуке коју су васпитачи прошли*

## Закључак

Према представљеним резултатима, видимо да су приче о теми-пројекту веома значајан и садржајан алат, односно сегмент документовања кроз који можемо сагледати на који начин васпитач види децу, простор, процес учења и истраживања и начин развијања програма, као и сарадњу са локалном заједницом и другим учесницима. Сасвим је сигурно да писање приче о теми-пројекту подразумева одређене вештине као што су аналитичко размишљање, креативност и способност повезивања различитих аспеката и сегмената пројекта и да развој ових вештина захтева време и практично искуство. Морамо истаћи да узорак овог истраживања чине студенти мастер студија и да више од трећине узорка чине васпитачи који имају мање од годину дана радног искуства, па би

требало да имамо разумевања за евентуалне пропусте током писања прича о теми-пројекту.

Након свеобухватне анализе прича о теми-пројекту могли бисмо извући општи закључак да су у нашој васпитној пракси са децом предшколског узраста присутна три приступа у начину развијања тема-пројеката: 1) Т/П који не доносе ништа ново у погледу учења деце, 2) Т/П који имају значајан истраживачки потенцијал и 3) Т/П као својеврсна колекција ситуација, активности, феномена, артефакта без јасно уочљивог смисла и значаја за учење и развој деце.

Важно је напоменути да васпитачима може бити потребна додатна подршка, како би у оквиру једне приче о теми-пројекту могли да представе све значајне сегменте развијања пројекта. Поред тога, примери успешних прича о теми-пројекту могу бити од велике користи за друге васпитаче као пример начина на који се развијају пројекти и начина како се развијање пројеката документује. Све ово указује на неопходност подстицања и развоја компетенција васпитача потребних за смислено развијање тема-пројеката и документовање.

Према представљеним резултатима, примећујемо да су васпитачи који су прошли обуку уживо успешнији у развијању и представљању интегрисаног приступа учењу са децом предшколског узраста, у повезивању са локалном заједницом, као и укључивањем породице у односу на васпитаче који су прошли онлајн обуку. С друге стране, резултати указују на потребу за додатном подршком васпитачима у погледу развијања њихових компетенција неопходних за развијање програма, нарочито у оквиру предшколских установа .

Подаци показују да велики проценат васпитача не користи ресурсе из локалне заједнице током развијања пројеката и остаје у оквирима својих радних соба. Ово наглашава потребу за бољим повезивањем васпитача са локалним институцијама и ресурсима, што би могло обогатити истраживачко искуство деце, неговати њихову радозналост, јачати њихов осећај припадања заједници и учинити учење смисленијим кроз повезивање са свакодневним искуствима. Документација прича о теми-пројекту такође открива значајну улогу васпитача у посредовању између дечје заинтересованости за одређене феномене и могућности истраживања, што је основа за развијање научног погледа на свет и других диспозиција за целоживотно учење, као што су критичко мишљење, истрајност и сарадња (Carr, 2001; Roychoudhury, 2014).

Приказани rezultati mogu biti od značaja profesionalcima koje se bave inicijalnim obrazovanjem vaspitaca i njihovim stručnim usavršavanjem jer ukazuju na segmente u kojima je vaspitачima potrebna dodatna podrška u načinu razvijanja programa i dokumentovanja. Ono što je od velikog značaja jeste da se vaspitачи охрабре и подрже у развијању своје способности да следе истраживачки процес и да ситуације учења у оквиру пројекта смислено повежу у континуирани низ искустава за децу.

## Литература:

- Çabuk, B., & Naktanır, G. (2010). What should be learned in kindergarten? A Project approach example. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2550-2555. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.371>
- Carr, M. & Claxton, G. (2002). Tracking the Development of Learning Dispositions. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 9 (1), 9-37. <https://doi.org/10.1080/09695940220119148>
- Carr, M., Lee, W., Jones, C., Smith, A., Marshall, K. & Duncan, J. (2010). *Learning in the making: disposition and design in early education*. Sense Publishers.
- Carr, M. (2001). *Assessment in Early Childhood Settings*. Paul Chapman Publishing.
- Ceylan, R. C., & Akçay Malçok, B. (2020). Provedba STEM nastave u ranoj dobi i mišljenja svih dionika: primjer Turske. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22 (3), 717-754. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i3.3544>
- Chard, S. C. (1999). From Themes to Projects. *Early Childhood Research & Practice*, 1(1), n1.
- Clark, A. M. (2008). Kako projekt uvesti u praksu. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 2-8.
- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29(2), 95-100. <https://doi.org/10.1023/A:1012520828095>
- Katić, V. (2008). Različitost pristupa u radu na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(53), 9-11.
- Katz, L. (1998). What can we learn from Reggio Emilia. *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach—Advanced reflections*, 27, 45.
- Kovačević, Z. (2022). Čime se bavimo u vrtiću i zašto mislimo da je to važno. *Istraživanja u pedagogiji*, 12(2), 391–406. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2202391K>
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Projektni pristup učenju*. Institut za pedagogiju i andragogiju.

- Krnjaja, Ž. (2009). Dokumentovanje sa decom u razvijanju kurikuluma. *Pedagogija*, 64(3), 219-229.
- Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja*. Mali profesor d.o.o.
- Miljak, A. (1999). Rad na projektima. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 5(18-19), 19-20.
- Moss, P. (2022). Važnost pedagoške dokumentacije i dokumentiranja. U E. Slunjski (ur.), *Šta nas uči Reggio* (str. 1-18). Element d.o.o.
- Roychoudhury, A. (2014). Connecting science to everyday experiences in preschool settings. *Cultural Studies of Science Education*, 9 (2), 305-315. doi:10.1007/s11422-012-9446-7
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum – rad djece na projektima*. Mali profesor.
- *Te Whāriki - Early Childhood Curriculum* (2016). Ministry of Education New Zealand.
- Vujičić, L. (2017). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Učiteljski fakultet.
- Ковачевић, З. (2023). Дидактика са методиком васпитно-образовног рада. Факултет за образовање учитеља и васпитача.
- Крњаја, Ж. и Павловић Бренесловић, Д. (2022). Приручник за документовање. Министарство просвете, науке и технолошког развоја.
- Павловић Бренесловић, Д., Крњаја, Ж. и Матовић, Н. (2012). Педагошка документација: перспектива васпитача. Зборник института за педагошка истраживања, 44(2), 349-367.
- Стајин, М. и Ковачевић, З. (2023). Ставови васпитача о значају развијања компетенција у природним наукама у раду са децом предшколског узраста. Иновације у Настави – часопис за савремену наставу, 36(2), 17–34. <https://doi.org/10.5937/inovacije2302017S>
- Стаменковић, И. (2023). Поимање детета, детињства, развоја и учења из постмодерне перспективе. С. Маринковић, Савремено предшколско васпитање и образовање – тенденције, изазови и могућности (91–100), Педагошки факултет у Ужицу. <https://doi.org/10.46793/SPVO23.091S>

Miljana Stajin  
Zorica Kovačević  
Aleksandar Stojanović

## RESEARCH APPROACH VISIBILITY IN THE STORIES OF TOPICS/PROJECTS

**Abstract:** The development of topics/projects in kindergarten is based on the joint research of children and teachers, directly correlating to children's natural curiosity. In such an exploratory approach to learning, children are freed from the pressure of having to learn or be productive, which enables them to fully focus on the process itself – the search for sources and information, different ways of discovery and exploration, as well as reflection on their own learning process. This research paper presents the results of the research that aimed to examine to what extent the joint research of children and preschool teachers is visible in the stories of topics/projects in which teachers document the way of developing programs with children. The research was carried out using a descriptive method, with content analysis as a research technique. The results of the quantitative and qualitative analyses of the 73 stories of a topic/project showed that the joint research of children and preschool teachers mostly remains within the walls of the study room, that the role of the family is most often reduced to them being the mere supplier of materials, that the role of the educator in the joint research is insufficiently visible, and that several different approaches to developing topics-projects (T/P) can be identified: T/P which do not contribute new ideas in terms of children's learning process; T/P which have a significant research potential, and T/P as a distinctive collection of situations, actions, phenomena, and artifacts. Identifying these approaches and considering their potentials, as well as weaknesses, is important for understanding the opportunities that arise in the real program in terms of children's learning and for improving educational practice.

**Keywords:** *joint research of children and preschool teachers, topic/project development, stories of a topic/project*