

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

II део

Приредице
Јасмина Шефер
Јелена Рагумич



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА



СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ
II ДЕО

Издавач
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 Београд, Добрињска 11

За издавача
ЈАСМИНА ШЕФЕР

Уредници
ЈАСМИНА ШЕФЕР, ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

Лектор
Тања Догдибеговић

Програмски прелом
Јелена Радишић

Технички уредник
Јелена Радишић

Штампа
„Чигоја штампа“, Београд

ISBN
978-86-7447-111-1

Тираж
500

COPYRIGHT © 2012 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA
ISTRAŽIVANJA

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ЈАСМИНА ШЕФЕР • ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА
И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ
ПРАКСУ

II ДЕО



БЕОГРАД
2012

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Аутори поглавља

Јасмина Шефер	Јелена Радишић
Нада Половина	Смиљана Јошић
Јелена Теодоровић	Снежана Мирков
Дејан Станковић	Јелена Пешић
Мија Вујачић	Душица Малинић
Јелена Павловић	Николета Гутвајн
Владимир Џинових	Емилија Лазаревић
Ивана Ђерић	Славица Максић
Емина Копас-Вукашиновић	Јасмина Крњајић
Јелена Стевановић	
Драгица Тривић	
Владета Милин	

Рецензенти

проф. др Гордана Зиндовић-Вукадиновић
др Нада Шева
др Бранко Ковачић

Овјављивање ове књиге је резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.064.1/.2(082))(0.034.2)
371.14(082)(0.034.2)
37.015.3(082)(0.034.2)

СТВАРАЛАШТВО, иницијатива и сарадња. Део
2, Импликације за образовну праксу
[Електронски извор] / [уредници Јасмина
Шефер, Јелена Радишић]. – Београд : Институт за
педагошка истраживања, 2012.
(#Библиотека #"Педагошка теорија и пракса" ; 36)

Системски захтеви: нису наведени. – Насл.
са насловног екрана. – Тираж 500. –
Библиографија уз сваки рад. – Summary:
Creativity, initiative, cooperation

ISBN 978-86-7447-111-1
1. Шефер, Јасмина, 1952- [уредник] 2.
Радишић, Јелена, 1981 - [уредник]
а) Родитељи - Школа - Зборници б)
Наставници - Стручно усавршавање -
Зборници с) Стваралачко мишљење - Ученици
основних школа - Зборници
COBISS.SR-ID 195919628

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР

9

ДОПРИНОС РОДИТЕЉА

Допринос родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности на сарадњу: теоријске основе <i>Нада Половина</i>	15
Доприноси родитеља у развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности за сарадњу: импликације за васпитну праксу родитеља <i>Нада Половина</i>	33

РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА

Од образовних политика до развоја школа: основне поставке и савремени трендови <i>Јелена Теодоровић, Дејан Станковић</i>	57
Ефекти програма стручног усавршавања наставника <i>Јелена Павловић, Миља Вујачић</i>	81
Нова парадигма професионалног развоја наставника – подстицај за иницијативу, сарадњу и стваралаштво <i>Владимир Циновић, Ивана Ђерић</i>	113

УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Приступ подстицању дечије иницијативе, сарадње и стваралаштва на предшколском узрасту <i>Емина Копас-Вукашиновић</i>	139
Језичка и научна писменост: предуслов за ефикасно учење <i>Драгица Тривић, Јелена Стевановић</i>	159
Дијалог као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Владета Милин</i>	187

Игра и машта у настави: експонент дивергентног мишљења и подстицај стваралачког процеса, иницијативе и сарадње <i>Јасмина Шефер</i>	213
Истраживачки рад и решавање проблема као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави <i>Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић</i>	243
Метакогнитивни процеси у решавању проблема: критичко мишљење као део стваралачког процеса <i>Снежана Мирков, Јелена Пешић</i>	267
Индивидуализовани приступ ученику у настави <i>Миља Вујачић</i>	289
Приступ иницијативи, сарадњи и стваралачком раду код неуспешних ученика <i>Душица Малинић, Никоleta Гутвајн</i>	305
Приступ стваралачком раду, сарадњи и иницијативи код деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању <i>Емилија Лазаревић</i>	329
Приступ стваралачком раду, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика <i>Славица Максић</i>	365
Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Јасмина Крњајић</i>	389
Улога слободних активности у подстицању стваралачког рада, иницијативе и сарадње - когнитивни и социјални аспект <i>Јелена Радишић</i>	411
Creativity, initiative, cooperation: implkementation in education <i>Jasmina Šefer</i>	431
КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА	435

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

У књизи која је претходила овој (Стваралаштво, иницијатива и сарадња (СИС) – Нови приступ образовању) дискутовали смо о креативности, сарадњи и иницијативи из теоријске перспективе као о циљевима образовања који ће се поклопити са потребама живота наше деце у будућности. У овој монографији, која је надставка претходне, аутори указују на који начин креативност, сарадња и иницијативно понашање могу бити подстакнути у предшколској и школској средини. Аутори овде нису фокусирани на циљеве СИС образовања као у првој књизи, већ на начине како да се они достигну.

У првом делу књиге ауторка Нада Половина анализира улогу родитеља у два поглавља. Родитељи су први и увек најважнији чинилац у дететовом развоју. Ауторка такође дискутује о томе како понашање родитеља у свакодневном животу може да подржи СИС вредности у процесу развоја деце и идентитета. Ова два поглавља дају занимљив теоријски и практични допринос овој књизи. Заснована су на теоријама о социоемоционалном развоју детета. Ауторка анализира проблем креативности, акције и сарадње као јединствен интерактивни процес где су три компоненте СИС приступа васпитању и образовању тесно повезане.

У другом делу књиге фокус је на професионалном развоју наставника и школској клими неопходној за подржавање и подстицање креативности наставника, њихове сарадње и иницијативног понашања. У првом поглављу овог дела књиге аутори Дејан Станковић и Јелена Теодоровић дискутују о најважнијим факторима за реализацију школских реформи и подстицање промена у школском систему. Они истичу факторе на нивоу школе као најважније за постигнуће ученика, што подржава нашу идеју да процес мењања образовања започнемо управо променама у самој школи. У другом поглављу, Миља Вујачић и Јелена Павловић анализирају различите програме за професионални развој наставника у свету и њихове ефекте на школску праксу. Ове информације подржавају наше опредељење да се у програмима подучавања наставника фокусирамо на активности ученика у разреду и начин рада са децом јер то највише доприноси подизању квалитета рада школе. У трећем поглављу аутори Владимир Џиновић и Ивана Ђерић баве се подстицањем креативности, иницијативног понашања и сарадње међу настав-

ницима у колективу као заједници заснованој на знању и професионалном умрежавању. Истовремено они дискутују и о проблемима образовања оних који подучавају наставнике. Повезаност професионалног и личног развоја аутори сматрају суштином стварног усавршавања наставника, нарочито када је реч о СИС приступу образовању. Ово је изузетно важна констатација с обзиром да су имлицитне промене у подучавању деце могуће само онда када професија наставника постане и предмет њиховог личног развоја.

У трећем делу књиге бавимо се наставним методама подучавања/учења деце у разреду, што је критична тачка за промену праксе у школи, посебно када је у питању развој креативности деце и младих у образовном процесу, њихове иницијативе и сарадничког понашања. У првом поглављу можемо видети како игралике активности представљају почетак креативног и иницијативног понашања мале деце, због чега је потребно створити богату и провокативну средину за игру предшколаца (Емина Копас Вукадиновић). Аутори затим дискутују о језичкој и научној писмености као предуслову за СИС понашање (Јелена Стевановић и Драгица Тривић). Они потом анализирају методе подучавања/учења којима се подржава дивергентно мишљење у школи које се манифестује кроз игру и остале имагинативне активности, асоцијативне интеракције, решавање отворених (неструктурисаних) проблема, праксу истраживања (Јасмина Шефер) као и креативни хеуристички дијалог (Владета Милин). Анализиран је истраживачки рад ученика и у том контексту савладавање научне методологије која укључује посматрање и експериментисање (Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић). Дијалог оријентисан на проблем и метакогнитивне активности посматран је из перспективе критичког мишљења које је, поред практиковања дивергентног мишљења, неопходно за заокруживање креативног процеса учења (Снежана Мирков и Јелена Пешић). Предвиђамо да ће дивергентно мишљење бити најважније у будућности и стога њему посвећујемо посебну пажњу. Ми смо свесни, међутим, а и теорија такође говори о томе да дивергентни процес треба да буде комбинован са критичким мишљењем, усмереним ка адекватном решењу, да би се дошло до креативних исхода. Ова књига се бави и проблемима инклузије у контексту СИС приступа образовању. Дискутовано је о значају индивидуализације/диференцијације у настави и ваннаставним активностима ученика (Миља Вујачић), анализирано је прилагођавање

школског рада и врсте активности даровitim ученицима (Славица Максић), затим ученицима са посебним потребама (Емилија Лазаревић), као и неуспешним ученицима (Душица Малинић). Иако се ова књига залаже да различита деца функционишу заједно у инклузивно оријентисаној школи, наставници ипак треба да се посвете и њиховим посебним потребама, пре свега подстицању њихове мотивације за учење. Наставници треба да подстичу ученике да се креативно искажу у домену својих индивидуалних потенцијала како би оснажили самопоуздање. Сигурност у себе ученицима последично може омогућити да даље развијају своје потенцијале не само у домену својих снага, већ и у домену где имају тешкоће.

Конечно, у књизи се дискутује и о томе на који начин уџбеници могу да подстакну сарадњу, иницијативу и креативност ученика и како уџбеници треба да изгледају да би се достигао овај циљ (Јасмина Крњајић). Ако уџбеник садржи креативне задатке и питања, интересантне и различите перспективе гледања на неки проблем, експерименталне задатке и имагинативне и сараднички оријентисане игре повезане са градивом које ученик учи, јасно је да ће СИС вредности бити промовисане. Ваннаставне активности су представљене као посебан подстицај за развој различитих и аутентичних интересовања ученика која их покрећу да откривају свет (Јелена Радишић). Постоје студије које нас информишу да активно укључивање у ваннаставне активности у школи представља најбољи предиктор за креативну продукцију ученика касније у животу. То је аргумент због кога настава треба да личи на ваннаставне активности.

У овој књизи су дефинисани основни путеви остваривања СИС циљева у процесу учења, што ће у трећој књизи бити детаљније елаборирано у контексту садржаја појединих школских предмета. Сврха ове три књиге (СИС– Нови приступ образовању; СИС–Импликације за образовну праксу; СИС у школским предметима) јесте у томе да се оне користе као теоријски и практични водич у процесу креирања модела подучавања који би био провераван у експерименталним школама и формулисан на такав начин да омогући оригинални допринос реформи образовања и образовној пракси у Србији увођењем активности које могу да подстакну креативност, иницијативу и сарадњу ученика и наставника.

Јасмина Шефер и Јелена Радишић, уредници

ДОПРИНОС РОДИТЕЉА

**ДОПРИНОС РОДИТЕЉА РАЗВИЈАЊУ
ИНИЦИЈАТИВНОСТИ, СТВАРАЛАЧКОГ ПРИСТУПА
РЕАЛНОСТИ И СПРЕМНОСТИ НА САРАДЊУ:
ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ¹**

Нада Половина²

Институт за педагошка истраживања

Савремено образовање се све више дефинише појмовима «иницијатива», «сарадња» и «стваралаштво». Помињу се појединачно и/или комбиновано (као модел) у вези с разматрањем пожељних промена. Исказују се: у визији *образовања за будућност* и живот у постмодерном свету (израслом на тековинама технолошке и информационе револуције); у *новим парадигмама образовања* (савремена школа као отворена средина и средина у којој се учи кроз истраживање и вежбање) и *новим концепцијама улога* свих актера који су значајни за остваривање образовних циљева и исхода (ученик који је активан у процесу усвајања знања; наставник који је флексибилан у конкретизовању наставних програма и отворен за нове методе рада; активни родитељи који олакшавају, прате и подржавају остваривање образовних и васпитних циљева). У овако широкој лепези различитих контекста у којима се појављују иницијатива, сарадња и стваралаштво развијају се њихова бројна значења.

Полазиште у овом раду је повезивање иницијативе, сарадње и стваралаштва у радни теоријско-концептуални оквир. Циљ повезивања је креирање обухватног модела и стратегије подизања нивоа квалитета образовног/наставног процеса кроз синхронизовано деловање на све актере (и интеракције) релевантне за школску средину (наставнике, ученике, родитеље). Конкретно, у овом раду се фокусирамо на представљање тео-

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² npolovina@rcub.bg.ac.rs

ријских приступа релевантних за разматрање породично-развојног оквира и идеално-нормативних аспеката могућег и потребног доприноса родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности (решавању проблема) и подстицању спремности за сарадњу код своје деце.

Иницијатива, сарадња и стваралаштво у функцији припреме деце и младих за успешно функционисање у очекиваној будућности

Припрема деце/младих за будућност посебно је значајна како за родитеље (један од универзалних задатака праксе родитељства), тако и за - друштво и све институције и професије које се баве образовањем и васпитањем. Дакле, и наука и струка, али и породица/родитељи налазе се пред изазовом – како припремити младе за живот - у свету који их очекује, а за који већ сада имамо јасне назнаке да ће бити свет пун промена и неизвесности (пре свега на тржишту рада), убрзаних животних токова, нарастајућих ризика и изазова (Bauman, 2004; Giddens, 2005).

Иницијална поставка уграђена у наш радни теоријско-концептуални оквир (у даљем тексту СИС³ концептуални оквир) јесте поставка да су управо иницијативност, спремност на сарадњу и стваралачки приступ решавању проблема она својства личности и понашања која ће бити одлучујућа за успешно животно/ратно функционисање садашњих генерација деце и младих у очекиваној будућности. Одмах се намеће питање зашто језгро нашег теоријско - концептуалног оквира чине баш ова три концепта? На једном (суштински најповршнијем) нивоу разматрања одговор смо већ дали у уводној реченици овог рада истичући да су у дефиницији савременог образовања појмови «иницијатива», «сарадња» и «стваралаштво» све чешћи. Ово илуструје чињеница да се у бази података Центра за информације о истраживањима у образовању (Educational Research Information Centar – ERIC) може наћи 75.376 публикација у којима се три наведена концепта повезују са об-

³ СИС је скраћеница за стваралаштво, иницијатива и сарадња.

разовном тематиком и проблематиком. Коментаришући овакву врсту популарности одређених тема у одређеном историјском времену, Стјуарт и Хили (Stewart & Healy, 1989, str. 30) истичу да она (популарност) делом *одражава измењене социјалне норме и вредности* који утичу на културу у целини. У том смислу, могли бисмо рећи да историјска реалност у којој живимо и «одрађујемо» наш задатак и одговорности припреме деце/младих за будућност, намеће ове концепте као идеалне и пожељне мисаоне творевине и потенцијалне практичне циљеве којима треба тежити у функцији бољег прилагођавања, сналажења и даљег коришћења још неискоришћених људских потенцијала – не само потенцијала деце, већ и родитеља и наставника.

Нажалост, тема припреме садашњих генерација деце/младих за будућност и функционисање у одраслој доби иако, бар за родитеље, неизбежна тема животне свакодневице и планирања будућности, у нашем друштву није добила заслужено место ни у јавним ни у стручно-научним круговима. На озбиљност проблема указују подаци ретких истраживања у нашој средини у којима се констатује да су „кроз деградацију образовних и породичних вредности наставници и родитељи сведоци и актери стварања губитничке платформе за будућност њихових ученика/деце“ (Polovina, 2010, str. 87), као и то да „родитељи верују да ће менаџерске особине и понашања (сналажљивост, комуникативност, истрајност, самопоуздање) пре него стваралачко-иновативне бити потребна оруђа за будућност садашњој генерацији деце/младих“ (Polovina & Vesković, 2012). На динамичној сцени глобализованог тржишта рада менаџерске (и само-менаџерске) особине су већ дуже време саставни очекивани део свакодневног функционисања, а за развој и успешно функционисање у будућности пожељно је надоградити /проширити ову основу својствима као што су антиципаторно и аналитичко мишљење, креативност и иновативност у решавању проблема. Померање фокуса ка креативности/иновативности индиковано је и све израженијом високом потражњом за талентима и младим научним кадром (онима који умеју аналитички да мисле, предвиђају и проверавају). Како указује и аргументује Чу (Chue, 2007, према Grečić, 2011, str. 182), „лов на таленте“ и

привлачење најталентованијих и најпредузимљивијих појединаца из мање развијених и(или) неразвијених земаља основно је оруђе којим велике силе остварују глобалну доминацију. И Србија је на листи оних земаља из којих се континуирано «одвлаче» млади талентовани појединци, привучени бољим условима напредног школовања и квалитета живота у развијеним земљама и истовремено «одбијени» општим друштвеним условима и суштинском небригом и незаинтересованостју, односно невредновањем њиховог потенцијала у земљи. Дакле, Србија се налази у ситуацији да мора да надокнађује «одливане» таленте, и да афирмише у својој средини значај иновативности и стваралачког приступа решавању проблема ако жели да се ухвати у коштац са развојним застојима прошлости и развојним изазовима будућности (развој економије и коришћење сопствених потенцијала).

Теоријске основе разматрања иницијативе, сарадње и стваралачког приступа решавању проблема у дететовој породичној средини развоја

Пре него што се усредсредимо на породичне доприносе развоју иницијативе, сарадње и стваралаштва, важно је размотрити питање каква је природа ових концепата и које су њихове развојне претече/корени. Када је реч о природи самих концепата за разматрање њихове развојне «линије», битна су општа развојна питања на која указује Лангер (Langer, 1981): колико развоју ових феномена доприносе унутрашњи чиниоци (еволюционо и генетски утемељене основе), а колико средински фактори (утицај породичне и шире средине); који су показатељи ових концепата/феномена (да ли су мерљиви) и да ли се ти показатељи развојно мењају. Такође, битно је и питање да ли се ови концепти тичу развојних феномена који имају својства система (са сопственом формом, интерном организацијом и функцијом), и у каквој су вези ови концепти/феномени са другим важним сегментима и процесима развоја. Темељна анализа ових питања надилази оквире овог рада, али ћемо им, индиректно, посветити одређену пажњу кроз позиционирање концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралаштво» у односу на три

групе становишта/схватања, односно три врсте приступа питањима развоја. Те три групе становишта су психоаналитичко схватање развоја, затим схватање развоја у оквиру такозваних теорија механичког огледала и теорија органске светилке (формулације Лангера). Док је са становишта психоанализе развој одређен преображајем ванразумских инстинката у разумске процесе и сазревањем психосексуалних функција (несвесни процеси – жеље, страсти, емоције и фазе психосексуалног развоја), у теоријама механичког огледала развој се одређује као непрекидно гомилање реакционих елемената изазваних дражима из спољашње средине (рефлексно понашање, социјално учење и сл.). Теорије органске светилке нуде становиште о развоју које садржи много сложенију слику о човеку (човек је у стању да својом вољом започиње акције – има стваралачки удео у процесу стицања сопственог искуства; човек је опремљен системима неопходним за почетну смислену комуникацију са непосредном околином и опремљен аутогенеративним особеностима које обезбеђују и развој и самоостварење) и самом развоју. Нагласак у овим теоријама је на менталним операцијама, процесу уравнотежавања унутрашње и спољашње стварности и на квалитативној испрекиданости развојног процеса. У ову групу становишта спадају екосистемска теорија развоја (Bronfenbrenner, 1997), теорија о развојној ортогенези (Werner & Kaplan, 1963), конструктивистичко схватање развоја (Pijažе, 1977), системско и етолошко поимање развоја (Bowlby, 1978, 1978a). Управо се у овој групи теорија (из круга теорија органске светилке) најпре могу тражити оквири за елаборацију концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралаштво». С обзиром на тежиште нашега рада (породична средина и доприноси родитеља), укратко ћемо представити кључна обележја системског приступа, односно екосистемске теорије развоја, и системско-етолошки фундиране теорије осећајног везивања. Избор ових теорија опредељен је природом концепата које разматрамо (имају психосоцијалну димензију).

Основу системског приступа чини поставка да је за човека (као и остала жива створења) јединица опстанка и адаптације «флексибилни организам у својој средини», односно индивидуа

укорењена у свој контекст живљења што је, уједно, и основна јединица сваког посматрања везаног за људско функционисање (Bateson, 1970, str. 450). Контекст и особа утичу једно на друго и узајамно се обликују, а управо су ови утицаји, односи и процеси у средишту теоријских и емпиријских разматрања у оквиру системског приступа. Ове опште поставке остале су камен темељац системског начина мишљења и током историјског процеса мењања самог приступа. У том процесу померао се фокус разматрања, од разматрања вишеструких нивоа (социјалних) система/контекста и начина на који различити нивои утичу на живот појединаца/породица (традиционални ниво елаборације системског приступа) до разматрања различитих перспектива (постмодерни варијетет системског приступа) као централних тачака концептуализовања функционисања из којих јединка (или група) сазнаје животну реалност чији су део. (више о овим приступима видети у Polovina, 2011).

Еколошка теорија развоја (Bronfenbrenner, 1997) представља посебни варијетет системског приступа у чијем средишту је развој детета. Концепт развоја је широко постављен као процес који се одвија кроз различите средине и интерперсоналне контексте који обележавају живот конкретног детета/јединке. Оно што се мења током развоја је начин на који дете/индивидуа опажа своју средину и односи се према њој. Дакле у теорији је пажња посвећена и интерсубјективним и интрасубјективним искуствима детета (индивидуе). У Бронфенбренеровом моделу системског приступа развоју принципи системског мишљења афирмисани су и у поимању интра-психичког простора и у поимању тока развоја. Када је реч о интрапсихичком развоју (Huit, 2003) указује се на непрекидност интеракција когнитивних (руководе опажањем, чувањем, процесовањем информација), емоционалних / афективних (модификују пер-цепције и мишљење), конативних/вољних (усмеравају и руководе оним што улази у систем јединке и што из њега излази) и духовних компонената развоја (како приступамо непознатом и како дефинишемо реалност), као и компонената понашања (видљиве активности индивидуе).

Када је реч о поимању тока развоја, ова теорија постулира да се систем јединке развија кроз сложену интеракцију сазревања (биолошких датости), интра-психичких компонената (систем личности) и бројних средин-ских утицаја, пре свега оних које долазе из породице, потом локалне средине и школе.

Какве су импликације системског приступа и еколошке теорије развоја за разматрање теоријско концептуалног оквира који укључује иницијативу, сарадњу и стваралачки приступ решавању проблема? Системски приступ ставља нагласак на значај који за живот и развој јединке имају вишеструки нивои система/контекста – у савременим глобализованим и технолошки обогаченим условима живота увећава се број система/контекста са којима јединка може, жели и/или мора да ступа у односе. Увођење глобалног нивоа системског функционисања као метасистемског нивоа у односу на државне/макросистемске и институцијске/мезосистемске нивое контекста битно мења адап-тациону средину свих актера до нивоа појединца. Ту су и бројни глобални виртуелни системи који фигурирају у контексту нових технолошко-комуникацијских могућности. У том смислу Бејт-сонову поставку да је јединица опстанка «флексибилни организам у својој средини» морали бисмо спецификовати у погледу значења речи «флексибилан» која је у првобитном одређењу имала адаптивну вредност. С обзиром на проширење опсега и вишеструкост системских контекста који «премре-жавају» и одражавају се на живот породице/појединца поставља се питање колики опсег флексибилности организам треба/мора да постигне да би се прилагођавао умноженим и убрзано мењајућим одредницама контекста? Још једно битно питање је колика је претња/ризик да ће проширеним адаптационим «напре-зањем» организма према све захтевнијим

условима средине (умножавање симултано делујућих контекста адаптације) систем јединке ући у дезинтеграцију и распад. Такође је значајно питање да ли се мењају и одреднице (карактеристике) оног што је човекова средина адаптације. Наше је виђење да управо глобализацијом драматично измењени услови живота савремених људи, као и перспективе будућности које се на постојећим процесима брзих промена могу оцртати, намећу појединцу, поред флек-сибилности, и много ангажованији приступ у «својим сре-динама» функционисања (све више су то средине интер-персоналног функционисања) и веома промишљене стратегије адаптације. Тако би Бејтсонова синтагма да је јединица адаптације «флексибилни организам у својој средини» у савременим условима живљења могла да се прошири и гласи «флексибилан и иницијативно-креативни организам у својој средини - својим срединама». Додатак «иницијативни» имплицира не само неопходност проактивнијег приступа јединке вишеструкости својих средина адаптације, већ и активни одабир оних контекста који јединки могу обезбедити опстанак, смислени развој и самореализацију.

Када је реч о импликацијама еколошке теорије развоја за разматрање СИС теоријско-концептуалног оквира на најширем плану, оне се тичу с једне стране важности сагледавања интер-персоналних односа детета са кључним актерима који се појављују током његовог развоја у различитим срединама (дете–родитељ, дете–вршњаци, дете–васпитач/наставник), а с друге стране сагледавања специфичних сегмената развоја (на пример оријентације ка сарадњи) у оквиру различитих интерперсоналних контекста са којима се конкретно дете/јединка сусреће. Још једна битна импликација тиче се специфичних „увезивања“ интра-персоналног развојног позиционирања различитих система понашања и интерперсоналних доприноса различитих актера социјализације овом позициони-

рању. Реч је о процесу акти-вирања, умрежавања и смењивања различитих система понашања на „развојној сцени“ конкретног детета. У овом процесу (активирања, умрежавања, смењивања) преплићу се унутрашњи (еволуционо и генетски утемељене основе) и средински фактори, а резултат је поступно грађење прво једноставних (нпр. осећајна стања), а потом све сложенијих структура ума (осећајно-когнитивна стања), као и поступно конструисање мање или више целовитог осећаја / доживљаја / виђења себе (грађење его-идентитета, или селф система). У том смислу можемо претпоставити да се и фрагменти искуства везани за иницијативност, сарадњу и иновативност током игре и посматрањем понашања одраслих „уграђују“ у ступњевите процесе интегрисања које во-ди ка осећају себе као целовитог бића.

Посебно место у развојном позиционирању система понашања имају примарни системи понашања као што је систем понашања осећајног везивања. Поред Џона Боулбија који је уобличио *теорију о осећајном везивању* (John Bowlby, 1978, 1978a), значај и развојну позицију потребе за сигурношћу (лична сигурност и заштита од страха и неизвесности) и емоционалном везаношћу (потреба за љубављу и припадањем, односно за осећајном везаности) истакао је и Абрахам Маслов (Abraham Maslow, према Fulgosi, 1981, стр. 275) дајући овим потребама примарно место, односно базичну позицију у познатој хијерархији мотива коју је креирао. За концепте који су у фокусу овог рада (иницијатива, сарадња, стваралаштво) систем понашања код осећајног везивања, односно поставке теорије осећајног везивања (attachment theory) посебно су значајне (Bowlby, 1978). Ова теорија нуди основе за разумевање пре свега социјалног и емоционалног развоја, али и за разумевање развоја одређених сегмената когнитивног функционисања. Полазна тачка теорије је да постоји примарна дететова потреба (еволуционо утемељена, урођена, на инстинктима заснована) за посебном врстом везивања за одрасле који га окружују у функцији потреба за осећањем сигурности и заштите. Теорија постулира да је дете од самог почетка *социјално биће* и да су његов опстанак и *развој* *неодвојиви од квалитета примарних социјалних спона* које ус-

поставља са првим неговатељима. Управо квалитет дететовог искуства са примарним неговатељима(најчешће је то мајка, односно родитељи) предодређује велики број аспеката дететовог потоњег емоционално-социјалног и когнитивног развоја.

Значајно место у Боулбијевим концептуализацијама заузима настојање да се у новом светлу елаборира спона система осећајног везивања са системом експлораторног понашања, односно истраживања околине у текућем функционисању и током игре (Bowlby, 1978; стр. 289-291). Наиме, Боулби и његови следбеници (Ainsworth, 1969) су емпиријски потврђени да су почeci дететовог/човековог сазнавања света неодвојиви од искуства осећајног везивања, и да је посредујући процес у том сазнавању понашање истраживања средине (експлораторно понашање) кроз систем регулисане дистанце са примарним неговаоцем. Боулби је прихватио Пијажеово становиште да експлорација и истраживање (понашање оријентисања, телесно прилажење стимулус-објекту и испитивање самог објекта) конституишу класу издвојених понашања која су важна као и храњење и удварање. И док се Пијаже бавио оним што дете ствара и како ствара своју слику о свету, теорија осећајног везивања се бавила процесима који стварају основу за несметано деловање система понашања који регулишу истраживање и испитивање средине (социјално конструисање предуслова да се дође у ситуацију активирања експлораторног система понашања). Ти процеси су везани за смањење страха и повећање сигурности у бављењу новим стимулусима/елементима средине (Flum & Kaplan, 2006; Polovina, 2007; Polovina, 2009).

У прилог овим тврдњама иду налази Матиса и сарадника (Matis, Arend & Sroufe, 1978) који показују да су сигурно осећајно везана деца узраста 18 месеци у поновном мерењу после шест месеци показивала више ентузијазма, истрајавања, кооперативности и у целини гледано била много ефикаснија од несигурно осећајно везане деце. У серији експерименталних истраживања Фернихаф (Fernyhough, 1994, према Mains, 2003) је утврдио да деца у односу на несигурно осећајно везану децу показују виши ниво експлораторног понашања, а на каснијим узрастима су ефективнија у свом понашању, имају боље развијен

речник и боље користе сугестије за игру које им даје експериментатор. Са друге стране, анализирајући налазе већег броја истраживања Флум и Каплан констатују да обрасци несигурне осећајне везаности са неговатељем оштећују експлораторно понашање (Flum & Kaplan, 2006). Такође, истраживања показују да су сигурно осећајно везана деца боља у соло играма претварања (игре које захтевају висок ниво симболизације) од њихових несигурно везаних вршњака - супериорност ове ком-петенције се касније током развоја губи (несигурно везана деца могу да надокнаде разлику), али сигурно везана деца постижу нову предност (уз значајан допринос мајчине подршке) у смислу умећа да симболичку игру организују око одређене теме, истиче Мејнсова (Mains, 2003, str. 81). Иста ауторка указује на значај игре претварања јер кроз њу деца лакше мењају своја текућа менатална стања и/или статус текуће реалности, а самим тим уче могућност мењања перспектива као и то да је и другачија перспектива валидна (Ibid, str. 117). Поред претходно указаног да сигурност осећајног везивања доприноси социјалном развоју когниције, Боулби је истицао да и игра са вршњацима почиње као екстензија експлораторног понашања и индивидуалне игре, са посебним развојним доприносима због могућих стимулативних повратних информација/утицаја. То потврђују и налази метааналитичке студије Шнајдера и сарадника (Schneider et al., 2001) који извештавају о корелацији дете–родитељ типа осећајног везивања и квалитета дететових вршњачких релација.

Нешто другачији скуп поставки и практичних запажања нуди Стерн (Stern & Bruschweiler-Stern, 1998) који у средиште својих интересовања ставља разматрање развоја *субјективног/унутрашњег света детета* и дететовог осећања себе. Основне поставке Стерновог приступа су: (а) дететов/човеков ум се развија кроз живо социјално искуство; (б) главни организујући принцип развоја је (субјективно) осећање себе; развој се одвија кроз сукцесивне фазе као ширење (прогресија) осећања себе. Процес ширења осећања себе је уједно и процес стварања нових домена селф-искуства који функционишу истовремено са старим већ развијеним доменима. У најранијим фазама развоја из недиференцираног стања *израњајућег селфа* (неповезана поје-

диначна искуства активности којима се обезбеђује физичко присуство других и сигурност) формира се *језгровни селф* – осећање себе као физичке целине, са сопственом вољом, јединственим осећањима и биографијом (настаје кроз општу повезаност са другима у периоду до седмог месеца живота, базира се на сензомоторним искуствима). Потом се, кроз искуство личних спона са конкретним особама у окружењу, развија *субјективни селф* (између седмог и деветог месеца живота) заснован на организујућој субјективној перспективи утемељеној на раздвајању доживљаја себе и доживљаја других у смислу свесности да постоје и други умови - ментални простори различити од сопственог. Стерн истиче да је искуство субјективног осећања себе и других утемељено на сасвим различитим капацитетима од оних који су неопходни за језгровни селф – *ти нови капацитети* су дељење фокуса пажње, приписивња намера и мотива другима и њихово коректно разумевање, означавање да постоје стања осећања која су изван наших стања осећања и различита од њих. На крају, кроз развој *вербалног селфа* (формира се између петнаестог и осамнаестог месеца) који настаје у контексту вербалне повезаности са другима и вербалног уобличавања сопственог искуства – лично знање се може објективизовати и окружити симболима који носе значења која се могу комуницирати, може се делити и чак креирати кроз заједничка преговарања која језик/говор омогућава (Stern, 2000, str. 32-33). Прогресивно ширење осећања себе се заокружује могућношћу вербалног уобличавања целовитог осећаја/доживљаја себе (вербално уобличавање свести о себи као јединственом и целовитом бићу).

Импликације Стерновог модела развоја селфа за СИС концептуални оквир су вишеструке. Није тешко повући паралелу између *три различите организацијске перспективе себе и других* и три концепта у СИС концептуалном оквиру. *Језгровни селф* и фокус на телесно/моторичко можемо посматрати и као активацију и почетни развој акционог система који је битан конститутивни елемент иницијативности. *Субјективни селф* заснован на раздвајању доживљаја себе и доживљаја других и активацији и развоју нових капацитета везаних са ја–други

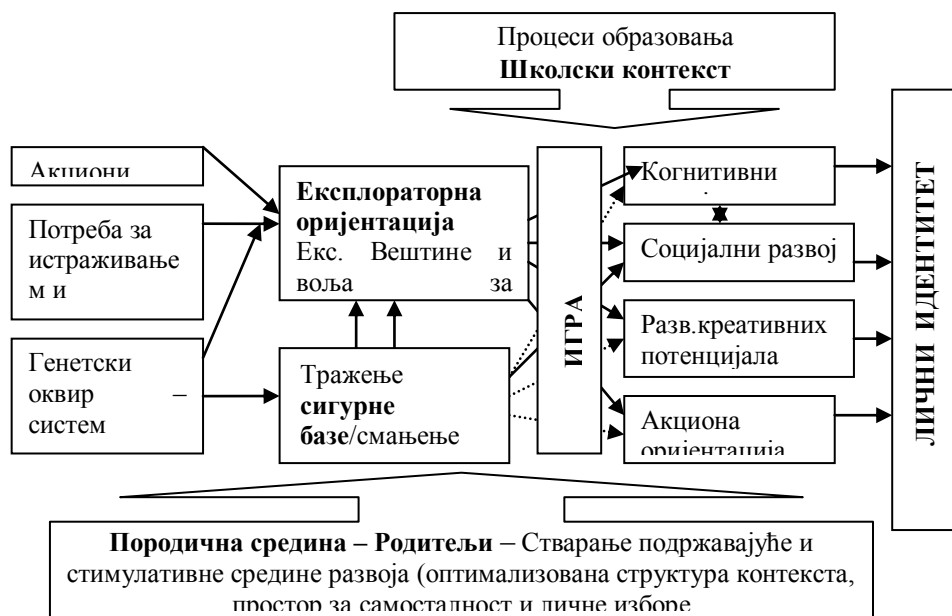
искуства можемо посматрати као зачетак формирања својстава (интрапсихичка и интерперсонална диференцијација социјалног искуства) неопходних за развијање оријентације ка сарадњи. Развој *вербалног селфа* и нових капацитета везаних за употребу и »игру« (испробавања) личних знања можемо посматрати као подлогу за експериментисање са новим (садржајима и својим потенцијалима), односно конститутивни елемент потоњег стваралачког приступа реалности и коришћењу знања. Друга битна импликација Стерновог учења је самоевидентна – као и у Боулбијевој теорији (коју Стерн интегрише у креирање својих поставки) примарни неговатељи (а то су најчешће родитељи) су ти који начином свог присуства и начином како одговарају на дететове потребе и капацитете у развоју дају печат успостављању три кључне организацијске перспективе у процесу дететовог уобличавања доживљаја себе и других (света). Релевантност Стернових разматрања и поставки за тему нашег рада је у томе што указује на симултаност и повезаност различитих развојних токова, као и то да се тоталитет развојних искустава (па и оних искустава која су развојно подстицајна и култивисана) на неки начин одражава и на финалну целовиту слику о себи, односно на селф систем и лични идентитет.

Иако детаљно разматрање различитих израза и појмовних одређења која се користе за означавање грађења идентитета или целовите слике о „себи у свету“ није у фокусу овог рада, направимо кратак осврт на ову тематику с обзиром на значај питања его-идентитета (односно селф-система) који се сматра пожељним исходом и циљем развојних процеса (како у смислу заокруживања појединачних фаза развоја, тако и у смислу крајњег циља и исхода развоја), а самим тим и важним циљем васпитања и образовања. Оно што једни називају селфом, односно селф-системом други називају его-идентитет. У психолошким одредницама појма идентитета нагласак је на суштинском доживљају континуитета и истоветности јединке (без обзира на промене) у различитим временима и према различитим ситуацијама, а како истиче Ериксон осећање идентитета је само делимично свесно (Erikson, 2008). Утемељујући психосоцијалну теорију развоја ега и идентитета Ериксон је истицао да се процес

стицања идентитета одвија поступно (психососцијални стадијуми развоја идентитета) и кроз цео живот оцртавајући путању мањег или већег проширивања и мањег или већег преиспитивања и интегрисања ранијих искустава и доживљаја себе у свету. Лазарус (Lazarus, 1991) даје предност изразу *«его-идентитет»* у односу на израз *«селф»* образлажући то тиме што се израз *селф* обично користи да опише оно што се дешава унутар телесних граница (унутрашњи свет јединке), док концепт *его-идентитета* обухвата *«особа у свету»* целину која укључује улоге, односе са појединцима и институцијама и функционисање у друштву. Лазарус говори о шест сегмената *его-идентитета* којима особа може бити посвећена, односно о шест типова *его-укључености* (ориг. *ego-involvement*), а то су: (1) самопоштовање и поштовање друштва исказано кроз посвећеност одређеним социјалним улогама; (2) моралне вредности; (3) *его-идеали*; (4) кључна значења и идеје; (5) други људи и њихово благостање; (6) животни циљеви (Lazarus, 1991, с. 101). У разматрањима природе концепата иницијатива, сарадња и стваралаштво (на-редни рад) афирмисаћемо поставку да је заједничка компонента три наведена (и врло различита концепта) управо то да одражавају феномен и искуство *«особа у свету»*, односно *„особа у својим срединама адаптације и самоостварења»*, као и то да није реч о једноставним феноменима/концептима, већ о комплексним феноменима који интегришу разнолика својства и понашања која доприносе посебном облику *его-укључености* јединке у токове сопственог развоја и егзистенције.

Уместо закључка

Овај кратак преглед теорија које су значајне за разматрање родитељских утицаја и доприноса развијању иницијативе, сарадње и стваралаштва завршићемо једним графичким сижеом који кондензује представљене поставке и налазе истраживања (графикон 1). На графикону је представљен један од *«точкова развоја»*, онај који скицира елементе и односе у простору погодном за развој иницијативе, сарадње и стваралачког приступа решавању проблема. Развој експлораторне оријентације



Графикон 1. *Ланци међузависних утицаја*

гради се и на изворној потреби за истраживањем и упознавањем окружења/света, али још више на доступности, респонзивности и подржавајућем присуству неговатеља који служи као «сигурна база» из које се дете отискује у истраживање окружења и у коју се враћа (зна да може да се врати) ако се и када се суочи са страхом од новог и непознатог.

Како истичу Флум и Каплан (Flum & Kaplan, 2006), експлораторно понашање има функцију задовољења радозналости, развијања инди-видуалних интересовања и функцију развијања рефлексивности (у смислу експлицитног и свесног својих компетенција, стратегија и значења садржаја који се истражују за индивидуални селф-систем). Исти аутори указују да развијање експлораторне оријентације има дугорочну вредност и адаптивни значај за јединку током целог њеног живота, а посебно у односу на трансформисано тржиште рада у глобализацијској и информатичкој ери (Flum & Kaplan, 2006, str.

101). Дакле, кроз призму предочених теорија, доприноси родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности на сарадњу од посебног су значаја не само стога што су развојно први, већ и стога што се темеље на континуитету присуства емоционалних чинилаца који стварају подлогу за мање или више неометано развијање различитих система понашања, као и за њихово умрежавање.

Литература

- Ainsworth, M. (1969): Object relations, dependency, and attachment: theoretical review of the infant- mother relationship, *Child Development*, 40, 969–1025.
- Bateson, G. (1970): *Toward the Ecology of Mind*, Ballantine Books –New York.
- Bauman, Z. (2004): Liquid modernity, *Supervision* (Special issue, ANSE-Conference), 10-15.
- Bowlby, J. (1978): *Attachment and loss*, Vol. I. Penguin books.
- Bowlby, J. (1978a) *Attachment and Loss*, Vol 2., Penguin Books
- Bronfenbrenner U.(1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Erikson, E. (2008). Identitet i životni ciklus. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Flum, H., Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational psychologist*, 41(2), 99-110.
- Fulgosi, A., (1981). *Psihologija ličnosti*. Školska knjiga, Zagreb.
- Gidens, E. (2005): *Odbegli svet*. Beograd: Stubovi kulture.
- Grečić, V. (2011). Young talents deserve more attention from policy makers in Serbia. U Polovina, N. i Pavlov, T. /Eds/ *Mobility and emigration of professionals: personal and social gains and losses*. Group 484 Center for migration and intercultural studies and Institute for educational research-Belgrade (pp. 182-194).
- Huitt, W. (2003). A systems model of human behavior. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [01.02.09] from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlo.html>
- Langer, Dž. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press. New York.
- Mains E. (1997/2003). *Security of attachment and the social development of cognition*. Psychology Press LTD, New York.
- Matis, L., Arend, R., Sroufe, A. (1978). Continuity of adaptation in second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*., vol. 39, pp 547-556.

- Pijaže, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Nolit, Beograd
- Polovina, N. (2007): *Osećajno vezivanje: teorija, istraživanja, praksa*, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Polovina Nada (2009): A preschool teacher as an attachment figure in the context of school readiness, u: Kopas-Vukasinovic Emina (ur.): *Perspektive kvalitetnog razvoja predškolskog deteta* (68-87). Izdavač: Pedagoški fakultet u Jagodini.
- Polovina, Nada (2010). Opšta uverenja nastavnika i roditelja o radno-životnom okruženju: implikacije za međusobnu saradnju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* vol. 42, br. 2, str. 74-91.
- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Polovina, N., Vesković, A. (2012). Kako roditelji vide budućnost svoje dece i svoju ulogu u pripremi za tu budućnost. *Nastava i vaspitanje*, (u štampi).
- Schneider, B., Atkinson, L. Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relationships: A quantitative review. *Developmental psychology*, Vol. 37, No. 1, 86-100.
- Stern, D. (2000). *The Interpersonal World of the Infant* (First paperback edition, first edition 1985), Basic books.
- Stern, N. D., Bruschiweiller-Stern, N. (1998). *The Birth of Mother*. Basic Books.
- Stewart, A., Healy, J.M. (1989). Linking individual development and social change. *American Psychologist*, vol. 44, no. 1, 30-42.
- Werner, H. Kaplan, B. (1963). *Symbol formation: an organismic developmental approach to language and the expression of thought*. New York: Wiley.

**ДОПРИНОСИ РОДИТЕЉА У РАЗВИЈАЊУ
ИНИЦИЈАТИВНОСТИ, СТВАРАЛАЧКОГ ПРИСТУПА
РЕАЛНОСТИ И СПРЕМНОСТИ ЗА САРАДЊУ:
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ВАСПИТНУ ПРАКСУ РОДИТЕЉА¹**

Нада Половина²

Институт за педагошка истраживања

Повезивање иницијативе, сарадње и стваралаштва у теоријско-концептуални оквир (у даљем тексту ИСС концептуални оквир) намењен креирању модела подизања нивоа квалитета образовног/наставног процеса кроз синхронизовано деловање на све актере (и интеракције) релевантне за школску средину (наставнике, ученике, родитеље), када је реч о родитељима може се разматрати у две временске равни. Једна је хоризонтална временска раван у којој су, када је реч о опсегу и снази утицаја, родитељи на допунско-сарадничкој позицији („раде“ паралелно са структурално и програмски доминантним образовно-школским системом). Друга је вертикална временска раван у којој је позиција родитеља примарна и има значај припремно-утемељујућег деловања, односно значај у развијању темеља на којима ће се код њихове деце касније (током школовања и процеса образовања) градити иницијативност, стваралачки приступ реалности и спремност за сарадњу. У овом раду утицај родитеља на развијање назначених својстава разматрамо управо кроз породично-развојни (вертикална раван) оквир и одговарајуће нормативне аспекте могућег и потребног доприноса родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности (решавању проблема) и подстицању спремности за сарадњу код своје деце. У фокусу наших разматрања су садржаји и процеси који се одвијају у раном детињству, предшколском

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² npolovina@rcub.bg.ac.rs

периоду у микросистемској равни (однос родитељ–дете, породична средина као средина учења). Циљ нам је да идентификујемо развојне претече – најважније процесе и садржаје од значаја за потоњи развој иницијативности, стваралачког приступа решавању проблема и развој спремности за сарадњу.

Да бисмо остварили постављени циљ потребно је да претходно анализирамо врсту и природу кључних конструката нашег концептуалног оквира.

СИС концептуални оквир: природа концепата и њихове развојне претече

Наша полазна теза је да СИС концепти нису чисти имперсонални неконтекстуални ентитети који се код људи разликују само у износу. Ако сам иницијативна особа, природа моје иницијативности зависиће од мојих личних својстава (црте личности, усвојених вредности и интересовања) и њиховог «усклађивања/уклапања» са актуелним контекстуалним чиниоцима – побуђивачима моје иницијативности. Слично је и са концептом „сарадња“ (који се у развојном оквиру успоставља као развијање спремности за сарадњу), постоји ја укљученост у мојој иницијативи и у мојој спремности на сарадњу.

Термин *сарадња* у речничком одређењу има више нивоа значења: *активност или рад за заједнички циљ/сврху*; спремност да се буде од помоћи и да се уради како је од особе тражено (Oxford advanced learner's dictionary, 1992, str. 200). Синоними за реч сарадња су: зависан од, онај који помаже, пружа подршку, који је поштен, коректан/фер, пријатељски настројен, толерантан, спреман да дели (Bargh et al., 2001). Уочљиво је да синоними за реч «сарадња» имају просоцијална и етичка значења, што указује на то да су у концептуализацији сарадње, нормативно гледано, битна бар два суштинска момента (социјалне вредносне оријентације) на која указује и Колок (Kollock, 1998, str. 189-191). Први је аранжирање оквира сарадње (циљеви, расподела активности) на начин који уважава чињеницу међузависности и ефекте понашања сваког појединца укљученог у сарадњу на друге. Други се тиче принципа који

обезбеђују сарадњу – пре свега принципа баланса између давања (улагања ресурса) и примања (остваривања добити). Управо преко ова два битна одређења може се разграничити сарадња од сличних облика заједничког/групног рада. Када је реч о спремности за сарадњу у теоријско-истраживачкој литератури постоје две групе теза (Kollock, 1998). Прва теза концептуализује *спремност за сарадњу* као социјалну оријентацију која се учи (развој кооперативне или компетитивне оријентације код деце). Друга теза одражава налазе о могућим ефектима саме комуникације (ситуациони ефекти) на стопе кооперативности (кооперативност се повећава када је особа део групе, када има прилику да говори, када чланови групе отворено изражавају своју посвећеност и дају обећања везана за заједничке циљеве).

Развојне претече оријентације ка сарадњи у најширем смислу можемо посматрати кроз две групе процеса. Једну групу чине процеси унутрашње диференцијације у смислу разграничавања емоција и мишљења (систем мишљења од система осећања) – што је више особа интраперсонално диференцирана, то је више способна да се ангажује у промишљеном испитивању ситуација, лакше контролише емоционалне реакције и више логички резонује када ситуације то захтевају (Skowron & Dendy, 2004). Другу чине процеси «спољашње» диференцијације искуства у смислу прављења разлика између субјективних и објективних аспеката личности и искуства у раном развоју – са основном претпоставком о развоју дететовог односа са спољном средином као разрађивања начела заузимања различитих тачака гледишта (перспективизам) (Langer, 1981, str. 135). Поред ове супстанцијалне основе или претпоставке сарадње, вредност развојне припреме има и искуство интерактивног учења у свакодневном функционисању обogaћено постављањем и достизањем заједничких циљева.

Термин/појам „иницијатива“ (initiative), када је реч о нивоу индивидуалног функционисања, у речничком одређењу има више нивоа значења: сврхом усмерен план бављења одређеним проблемом, способност да се самостално одлучује и делује, моћ или прилика да се делује и оствари предност у односу на друге (Oxford advanced learner's dictionary, 1992, str.

465). Већ издвајање кључних речи у сваком од ових одређења указује на то да је реч о концепту који претпоставља специфичан склоп особина (планирање, одлучивање, самосталност, деловање, моћ) и околности (циљ/сврха, проблем, социјална ситуација). Овако посматрано, концепт *иницијатива* има неку врсту интервенишуће позиције између особе и њене средине, што самом концепту даје психосоцијалне одреднице и оквир. У том смислу за концепт иницијативе се може рећи да интегрише психолошке и социоструктуралне детерминанте понашања људи, што сам концепт приближава поставкама Бандурине социјално-когнитивне теорије (Bandura, 1997). Термин/концепт иницијатива сродан је концепту *агентност* (agency) који подразумева ефективно деловање или моћ деловања као *способност да се сопственом акцијом оствари учинак* у пољу намераваног деловања (Bandura, 1997, стр. 6). Такође, у оквиру психолошких теорија термин/концепт иницијатива сродан је и концепту *проактивности* у смислу широког опсега понашања којима особа контролише ситуацију кроз активно чињење пре него чекање и накнадно реаговање на догађања у ситуацији (Frese & Fay, 2001; Parker & Collins, 2010). Дакле, концепт иницијативе се тиче особености јединке везаних за деловање у средини, али претпоставља и одређене карактеристике саме средине, односно контекста деловања.

Из развојне перспективе *корен оријентације да се буде иницијативан* може се тражити у дететовом акционом систему чија је функција редуција неравнотеже и уравнотежавање. (Langer, 1981, стр. 119). Нове структуре акције се развијају кроз процес уравнотежавања. Структуре акције зависе од функционалних могућности за извођење акције, оне имају адаптивну функцију, али изведена акција може да превазиђе тренутне адаптивне потребе детета (циљеве), што опет ствара неравнотежу која подстиче на даље постављање циљева (нови циљеви стварају и нове потребе), даље и веће уравнотежавање и развој.

Креативност, тачније креативни приступ реалности, у овом раду разматрамо као природну експресију и посебну врсту потенцијала која постоји код свих људи, у смислу да је највећи део људске популације способан за неку врсту креативног рада.

Дакле, у фокус наших разматрања стављамо креативност у свакодневном животу, а не изузетну креативност (најталентованије појединце). Креативност посматрамо као врсту потенцијала који има и посебну динамику развоја. У почетним/раним годинама живота вредност овог потенцијала је у његовој отворености (у смислу једноставности и транспарентности коришћених менталних активности као што су машта, интуиција, радозналост/истраживање) за саму особу и за оне који ту особу одгајају. За велики број људи контакт са овако концептуализованим креативним потенцијалом се губи у одраслим годинама, али не сасвим, јер кроз предсвесне менталне процесе, односно разноврсне форме предсвесног мишљења (сањарење, фантазије и сл.) задржавамо могућност да долазимо до остварења успешног решења неког проблема (на пример, преко стечених фантазија) (Kris, 1970). Такође, у одраслој доби отвара се и једна другачија димензија коришћења својих потенцијала, а то је коришћење својих *генеративних спо-собности/вештина* (когнитивне, социјалне и бихевиоралне) које морају бити организоване и ефективно оркестриране да би служиле многим сврхама у настојању да достигну постављене циљеве (Bandura, 1991). Дакле, и у периоду раног развоја и у одраслој доби креативност коју користимо у свакодневици представља сложен *ментални процес* који ангажује разнолике склопове менталних компонената у функцији доношења нечег новог у егзистенцију (нових идеја/производа, нових начина повезивања постојећих идеја, нови приступ проблемској ситуацији, нови поглед на себе и свет и сл.).

Развојне корене креативности, као што смо већ истакли, можемо тражити у *свету дететове маште и имагинативног мишљења, интуиције, радозналости и потребе за истраживањем*, а у нешто каснијим узрастима и у способностима аналитичког и критичког мишљења. Подстицаји оригиналности, експресивности, визуелизације, отворености, аутентичности доприносе испољавању креативности. Подстицај развоја дивергентног мишљења у бављењу проблемским ситуацијама у текућем функционисању и у процесима учења сматрају се посебно значајним (Šefer, 2005). Суштински, реч је о подршци

неконвенционалним приступима решавању проблема (решавање проблема на имагинативан начин) и вредновању неуобичајених, ретких и оригиналних одговора детета на проблемску ситуацију и/или задатак.

Као што смо већ истакли, СИС теоријско-концептуални оквир укључује три сложена и међусобно различита појма /концепта који су обједињени у функцији подизања квалитета образовног/наставног процеса кроз синхронизовано деловање на све актере релевантне за школску средину (наставнике, ученике, родитеље). Поставка о делатној вредности модела упућује на неопходност да се, поред основних концепата, елаборира и неколико основних претпоставки и принципа које модел укључује.

Прва претпоставка, артикулисана у претходном сегменту овог чланка, јесте да су управо наведене особине које ће новим генерацијама бити неопходне у одраслом животу и будућности, чији се обриси назире у текућим глобализацијским друштвено-економским промена и променама услова живота. *Друга претпоставка* је да је потребан континуитет и истрајност у развојном усмеравању које утемељује иницијативност, сарадњу и стваралачки приступ реалности и решавању проблема, односно да је потребна синхронизованост породичних и ширих срединских утицаја да би се успоставили и одржали наведени облици понашања. Како је за дете, после породице, школа друга најзначајнија развојна средина, принцип синхронизованости утицаја тиче се родитељских и наставничких утицаја и обележја породичне и школске/разредне средине. *Трећа претпоставка* је да се значење принципа «синхронизованост утицаја» током развоја детета мења у смислу проширивања (додавања) средине развоја, те се «синхронизованост» у почетној фази развија антиципацијом родитеља о потребним особинама и вештинама за дететово добро функционисање у будућности, а у следећој фази (основна школа) синхронизованост добија облик сарадње родитеља и школе/наставника у заједничком промовисању развоја оних компетенција и вредносних усмерења која ће омогућити детету/ученику да развојно што «боље опремљен» искорачи ка

«освајању» самосталности и личног животног простора, а пре свог места у све захтевнијем и променљивијем свету рада.

Породична средина и допринос родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности за сарадњу

Усредсређујући се на елаборацију ИСС теоријско-концептуалног оквира у микросистемској равни (породична средина, рани развојни процеси) желимо да истакнемо своје опредељење не само за системски приступ у разматрању теме у целини, већ и за системско поимање развоја детета. Системско поимање развоја укључује поставку о базичним, истовременим и међусобно повезаним процесима промена који представљају подлогу укупног развоја.

Иако се тоталитет СИС у пуном смислу може испољити и артикулисати кроз образовни процес и током школовања, темеље сваког од ова три феномена/својства можемо наћи у раном развоју и породичним/родитељским утицајима. У овом раду покушавамо да уобличимо развојни поглед на то како се формирају три оријентације у понашању: оријентација да се буде иницијативан; оријентација да се креативно приступа решавању проблема; оријентација на сарадњу у процесима сазнавања света и учења. Сложена социјалних чинилаца породичне средине који могу допринети развијању оријентација да се буде иницијативан; оријентација да се креативно приступа решавању проблема; оријентација на сарадњу у процесима сазнавања света и учења није увек јасно препознатљив. Битна су два корака у разматрању теме: први је идентификовање претходница (антецеденаса) иницијативе, сарадње и стваралачког приступа реалности и решавању проблема; друга спецификовање свакодневних родитељских понашања и активности која имају потенцијал да подстакну и подрже успостављање и учвршћивање назначених антецеденаса (шта је оно што се примарно добија од родитеља).

У идентификовању претходница (антецеденаса) иницијативе, сарадње и стваралачког приступа решавању проблема на чији развој примарни утицај имају родитељи, стајемо уз

становиште Колинса и Сроуфа (Collins & Sroufe, 1999, str. 126) по коме назначена својства (СИС) можемо посматрати као “израњајућа својства” (emergent properties”) у смислу да је реч о концептима/особеностима јединке који нису у целости спецификовани капацитетима који им претходе, али упркос томе кроз серију трансформација израстају на логичан начин из својих претходница. Тешко је претпоставити да манифестације у детињству дају директна предвиђања за касније СИС. Потребно је развити епигенетичко становиште да би се направила спона између чинилаца раног развоја у породици и каснијег развоја истих особина кроз активности у школској средини.

Прихватање становишта о СИС као «израњајућим својствима» намеће поставку о широком пољу општих развојних процеса и садржаја који ће чинити подлогу из које ова својства «израњају». Па ипак, покушаћемо да уз та «општа места» размотримо и питање да ли се могу идентификовати и неке «мање опште» претходнице и према њима кореспондирајући специфични подстицаји и специфична ангажовања родитеља (намерне праксе и стратегије стимулације које обећавају).

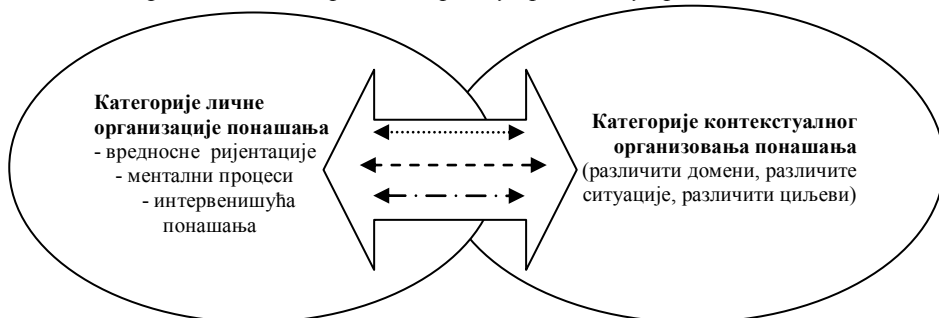
У претходном одељку текста већ смо теоријски скицирали одређене претпоставке о антецеденсима СИС. Сажећемо их овде још једном да бисмо мапирали обресе основе из које «израњају» оријентација да се буде иницијативан, да се сарађује са другима и стваралачки приступа решавању проблема. Кључне речи које фигурирају у одређењу појма иницијатива *одражавају интервенишућу позицију* (базирану на побуђивању акционог система) између јединке/понашања (планирање, одлучивање, самосталност, деловање, моћ) и ситуације/околности (циљ/сврха, проблем, социјална ситуација). Кључне речи које фигурирају у одређењу појма сарадња су из круга *вредносних оријентација и личне диференцијације* (интраперсоналне и интерперсоналне), а тичу се афирмације личних особина и вредности у интерперсоналним односима (зависан од, онај који помаже, пружа подршку, који је поштен, коректан/фер, пријатељски настројен, толерантан, спреман да дели) током ангажовања на заједничком циљу. Кључне речи које се користе у опису креативног приступа решавању проблема (нова идеја/производ, нови начин пове-

зивања постојећих идеја, нови приступ проблемској ситуацији, нови поглед на себе и свет и сл.) јесу из круга речи којима се описују *ментални процеси* – и то сложени ментални процеси који „ангажују“ разнолике склопове менталних компонената у функцији доношења нечег новог у егзистенцију.

Када језгро нашег концептуално-теоријског оквира посматрамо кроз призму кључних речи којима се омеђују значења иницијативе, сарадње и стваралачког решавања проблема, можемо уочити да је реч о комплексним појмовима који одражавају контекст акције (не саму просту акцију, особину или вредност), односно категорије контекстуалног организовања понашања (Keeny, 1983; Bernstein, према Moor, 2001). Кини указује на то да је контекст акције концептуализација која подразумева виши ниво повратног деловања него проста акција. Сама јединка (или социјална интеракција које је део) јесте та која означава (ставља знаке интерпункције) на сваки контекст акције, истиче Кини, и даје пример управо речи (концепата) «експлорација», «радозналост», “зависност” (компонентне речи које одређују креативни приступ решавању проблема и сарадњу) као речи које обележавају контекст у коме одређене једноставне активности добијају нова значења (Keeny, 1983). Кини додаје да сваки покушај да утичемо на јединку (индукујемо јединку) да стекне (или угаси) «експлорацију», «радозналост», “зависност” и слична понашања значи да смо помешали (направили конфузију промашајем у разврставању) назив контекста акције с именом саме акције. Кини указује на то да је простор у коме постоји могућност за стицање/гашење конкретних понашања управо начин на који јединка означава своје искуство (контексте акција), што представља виши облик учења. У светлу оваквих поставки и њихове интеграције са нашим одређењима датим у претходном пасусу, можемо развити још једно одређење концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралачки приступ решавању проблема» – а то је да је реч сложеним концептима различитог карактера (конституишу их својства различитог психолошког нивоа: вредносне оријентације, ментални процеси, акционе навике) чија се значења, формирање и испољавања не могу одвојити од контекстуалног организовања понашања и кон-

текстуално успостављених норми. Ово одређење представимо и графички у форми која наглашава интерактивни аспект (Графикон 1), и табеларно са нагласком на аспект садржаја (Табела 1).

Графикон 1. *Интерактивни аспект концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралачки приступ решавању проблема»*



Напомена: Велика стрелица симболизује опши аспект интерактивне природе сва три концепта, а унутрашње стрелице симболизују одређене интерактивне особености везане за сваки од ИСС концепата.

Већ први поглед на представљене тематске аспекте концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралачки приступ решавању проблема» сугеришу да се крећемо у простору који интегрише елементе социјалног, емоционалног и когнитивног развоја деце.

У науци и свакодневном животу широко је прихваћено становиште да управо породица, односно родитељи/старатељи играју стожерну улогу у социјалном, емоционалном и когнитивном развоју деце. Генерално гледано, свој допринос дететовом развоју родитељи остварују како кроз генетски оквир, тако и кроз неговање и васпитање, али и примером свог понашања у свакодневици. Поред базичног квалитета неговања које утиче на развој дететове основне сигурности и веру у себе, четири су велике области учења на које породица/родитељи остварују значајан утицај. То су: стицање вештина, стицање знања, развијање ставова и развијање осећања која деца везују за процесе учења (Head Start, 1996).

У разматрању родитељских утицаја и доприноса поћи ћемо управо од базичног оквира утицаја (из кога израњају вештине,

уверења, знања и осећања која деца везују за упознавање света и учење), а то је утицај на формирање дететовог осећања сигурности/несигурности и осећања сигурности/несигурности у односу са другима.

Табела 1: *Садржајни/тематски аспект концепата «иницијатива», «сарадња» и «стваралачки приступ решавању проблема»*

Јединке/понашања	x	Ситуације (различити домени) функционисања	+	Околности (циљ/сврха, проблем)
<i>Иницијатива</i>		<i>Иницијатива</i>		<i>Иницијатива</i>
Планирање		Социјалне ситуације		Бити с другима
Одлучивање,		Ситуација учења		Остварити себе
Самосталност		Рад, произвођење		Рад на заједничком
Започињање		Животна свакодневица		циљу
Деловање				Моћ
<i>Сарадња</i>		<i>Сарадња</i>		<i>Сарадња</i>
Зависан од..		Социјалне ситуације		Бити с другима
Помаже		Ситуација учења		Остварити себе
Пружа подршку		Рад, произвођење,		Рад на заједничком
Поштен		Животна свакодневица		циљу
Коректан/фер,				Моћ
Пријатељски настројен				
Толерантан				
Спреман да дели				
<i>Стваралаштво</i>		<i>Стваралаштво</i>		<i>Стваралаштво</i>
Радозналост		Социјалне ситуације		Бити с другима
Машта (фантазије,		Ситуација учења		Остварити себе
визуализације)		Рад, произвођење,		Рад на заједничком
Нова идеја/производ,		Животна свакодневица		циљу
Ново повезивање				Моћ
постојећих идеја,				
Нови приступ				
проблемској ситуацији,				
Нови поглед на себе и				
свет				

Напомена: Знак X у заглављу табеле симболизује интерактивност, а знак + неопходност узимања у обзир околности у којима се интеракција јединке и средине дешава.

Како је за дете родитељ примарна фигура осећајне везаности, квалитет родитељског неговања у периоду раног и средњег детињства исказаће се у дететовом искуству као осећање сигурности или несигурности да ће његове потребе бити задовољене и у искуству осећања слободе или страха да се упусти у истраживање и упознавање околине (Ainsworth, 1986; Bowlby, 1978). Квалитет односа обезбеђује континуитет и истрајавање родитеља у следећим понашањима: физичко присуство; доступност (предусретљивост родитеља на дететово тражење близине); могућност – отвореност и спремност родитеља да га дете користи у функцији задовољења својих потреба (па и потребе за истраживањем околине и непознатог); респонзивност на дететове потребе (препознавање потреба и благовремено узрасно и ситуационо примерено реаговање); препознавање сигнала стреса код детета и њихова коректна интерпретација (разумети страх од одвајања). Како је начин задовољења дететове потребе за истраживањем околине значајно за развијање конкретних понашања која ће генерисати аспекте иницијативности и креативног приступа животної реалности, наведене принципе родитељског понашања конкретизоваћемо управо на примеру.

Током боравка и игре у парку изненадни долазак једног пса у простор за игру привлачи пажњу детета, али га уједно и плаши те бежи/трчи ка мајци показујући узбуђено на «куцу». Понашања мајке која «производи» осећање сигурности, а уједно подстиче радозналост била би: мајка «региструје» дететово напуштање игре и узбуђеност и полази детету у сусрет; мајка «одговара» на дететову потребу за телесном близином/сигурношћу на начин који узима у обзир дететову потребу (узима га за руку или у наручје); преиспитује дететову заинтересованост да се приближи псу (изговарајући питања типа – да видимо где је куцин газда, да ли куца жели да се дружи, и сл.), приближава се псу и прати дететове реакције и реакције пса коментаришући наглас (да видимо да ли куца воли да нас њушка, да се мази, да ли му је крзно чисто/меко ...) примеравајући и своје и дететове физичке активности

околностима у ситуацији. Крајњи исход ове епизоде може бити тај да мајка додирује пса држећи дете, да дете држећи се мајке додирује пса и стиче ново искуство. Родитељ може проширити и појачати вредност овог искуства кроз заједничко гледање сликовница и разговор о «животу куца»...

Уколико родитељ у различитим ситуацијама истрајава на оваквом приступу «одговарања» на дететову радозналост, заинтересованост, али и страх, велики су изгледи да ће понашање родитеља по типу «сигурна база» допринети дететовом осећању слободе и сигурности да се сусреће с новим и да га истражује.

Истакли смо да су стицање вештина, знања, ставова и осећања у односу на учење препознати као области учења на које родитељи остварују значајан утицај. Пожељно је да током предшколског периода деца у породици стекну следеће вештине (Head Start, 1996, стр. 21): (а) социјалне вештине (како изаћи на крај са другима, како боравити у групи); (б) комуникацијске вештине (умети испољити себе, саслушати друге), (в) моторне вештине (контролу тела, физичке способности); (г) вештине мишљења (опажање, памћење, упоређивање, решавање проблема сходно узрасту). Готово све наведене вештине препознајемо као вештине које су значајне за потоње «изражање» иницијативе, сарадње и стваралачког приступа решавању проблема.

Када је реч о стицању знања, деца кроз искуство са родитељима и другим људима и објектима у окружењу веома много уче о свету (од именовања предмета и његове употребе до много сложенијих знања о односима објеката и појава, људи и догађаја), тачније проширују своја знања о свету и дају им одређена значења. Подршку стицању знања и проширивању слике о свету дају претходно остварени и текући доприноси осећања сигурности стеченог кроз квалитет осећајне везаности са родитељима. Логика је јасна – кад је дете сигурно у родитељско присуство, заштиту и подршку, дијапазон и количина искустава истраживања околине се повећава, а самим тим се повећава и количина знања, али и навика истраживачког «стицања» знања.

У односу на стицање вештина и знања «линије» којима се развијају ставови и осећања везана за учење су другачије – ту родитељ није водич, саучесник и/или пратилац у дететовом искуству са светом, већ је родитељ модел који дете посматра и опонаша. Својим ставовима, приступом и начином излагања на крај са задацима и изазовима учење, родитељи помажу деци да развију навике учења значајне за цео живот (Head Start, 1996, str. 22). То је уједно и прилика да родитељи покажу своју радозналост, иновативност, спремност за сарадњу и истрајавање у тражењу решења, као моделе понашања од значаја за касније развијање иницијативе, сарадње и стваралачког приступа решавању проблема код њихове деце. Снага ових утицаја се повећава уколико постоји прилика да дете буде укључено у неке од ових активности и/или када родитељи стварају прилике и услове да дете практикује слична понашања на узрасно примерен начин.

Поред мање или више директних утицаја које кроз квалитет неговања и разнородних начина подстицања (на стицање знања, вештина, ставова и осећања о учењу), породица/родитељи на дететов развој утичу и посредно кроз укупну емотивну климу у породици, начин комуникације, организацију породичног живота и функционисања, начин афирмације кључних породичних вредности и начине како се породица суочава са променама и стресом.

Пошто смо мапирали територију утицаја родитеља, битно питање је питање начина на који родитељи утичу на стварање оних развојних претпоставки из којих касније «израћају» иницијатива, сарадња и стваралачки приступ проблемима. И овде се сусрећемо са широком и доста уопштеном лепезом одговора. Питању како претходе, бар када је реч о свету самих родитеља, веровања родитеља о томе колико су ова својства значајна за живот њихове деце, и ако јесу, веровања да ли су и у којој мери сами родитељи значајни за њихово развијање. Резултати истраживања које смо реализовали у нашој средини на узорку од 36 родитеља ученика VIII разреда (Polovina & Vesković, 2012) наговештавају да у перцепцијама родитеља СИС концепти не фигурирају као важни елементи «опreme» за животно сналагање њихове деце, а самим тим не фигурирају ни у настојањима родитеља да раде на

развијању ових својстава. Иако ограничен у погледу генерализација с обзиром на величину узорка, овај налаз би могао имати посебну тежину уколико бисмо потврдно одговорили на питање да ли је и у домену развијања ових својстава личности и понашања, слично развијању талената, породица та која представља кључни средински чинилац развоја. Наша теза не иде у том правцу – ближе нам је становиште да су и родитељи, а касније наставници и школа као средина учења од подједнаког значаја за развијање ових својстава. И у овако постављеној констелацији односа (одговорности) значај родитељских утицаја се не умањује јер почива на примарности ових утицаја и могућности бољег примеравања родитељских утицаја индивидуалним карактеристикама детета.

Уверења родитеља у пракси неговања и васпитања. Утицаји родитеља су вишеслојни и извиру из њихових уверења, приступа неговању и васпитавању деце, нивоа разумевања различитих сегмената родитељске улоге, као и родитељских понашања и поступака, очекивања и циљева везаних за децу. Када је реч о уверењима родитеља и приступу свакодневной пракси неговања и васпитања (основа за праксу), посебно важно за развијање СИС је то да ли родитељи дете посматрају као *активни агенс сопственог искуства* (јединку која може да иницира и креира), као и то како гледају на индивидуалне особености детета (уважавање јединствености и прилагођено бављење дететом). Од критичног значаја за дететов развој, сматра Ејнсвортова (Ainsworth, 1968), јесте и то да ли родитељи претпостављају и третирају своје дете/децу као јединке које имају ментални простор (у одређеној мери разумеју менталне животе других). Прихватање овакве претпоставке стимулише и саме родитеље да активирају своју имагинативност да би створили подстицајну средину, текуће функционисање, игру и развој (одабир играчака, активности) и да показују у свакодневици како приступити проблемима и како их решавати (учење путем модела). Следећи битан сегмент деловања и утицаја родитеља тиче се родитељских уверења о томе *како деца расту и развијају се* – да ли «сама од себе» (спонтано) и у мери у којој им то њихова природа «дозвољава», или када су активно укључена у инте-

ресантне активности које организују и аранжирају сами родитељи стварајући тако прилику да сагледају ниво дететове самосталности у актуелном тренутку (колико дете може да постигне независно од помоћи других, а колико може да постигне уз помоћ других), као и могућности да подстакну развој иницијативности код детета (Head Start, 1996, str. 26). Следећи сегмент родитељског утицаја и деловања везан је за укљученост и ангажовање родитеља у односу на *дететово функционисање у кући*, на начине који обогаћује средину учења и доприносе учењу.

Ниво свесности и знања родитеља о својој улози и важним аспектима дететовог развоја. Једна од перспектива из које можемо да разматрамо родитељство / родитељску улогу је та да родитељство «провоцира» најдубље слојеве човекове личности темељећи се на капацитету да се уђе у свет односа и да се тај свет схвати као свет стваралаштва, што значи и свет учења о «познатом у непознатом» (познато је проживљено и научено у сопственом развоју, непознато је јединственост путање коју трасира нови дететов живот у новим условима и новом времену). Изразом «познато у непознатом» желимо да осветлимо непрекидност развојних процеса, а самим тим и очекивану неизбежност развојних промена самог детета, промена односа дете–родитељ и промена у функционисању у родитељској улози. Поред тога што се од родитеља очекује да прате, разумеју и примерено реагују на развојне промене своје деце, очекује се и да формирају и одржавају подржавајућу породичну средину сходно тим развојним променама. У том смислу родитељима су потребна и многа знања, било да су их стекли учећи кроз живот (кроз разумевање својих развојних искустава или у разменама са другим родитељима) и/или неформалним учењем кроз читање литературе и похађање разних програма за родитеље. Можемо рећи да је за родитеље важно да знају, да су свесни значаја игре за дечји развој, значаја квалитета социјалних релација, значаја препознавања јединственог склопа дететових способности и интересовања, повезаности између емоционалног и когнитивног развоја, повезаности између лингвистичког (говор) и ког-

нитивног развоја. Свест и знање обогаћују спонтано и интуитивно «вођене» поступке родитеља у пружању подршке дететовом развоју.

Глобализацијски услови живота захтевају од родитеља додатну свесност/знања и развијање стратегија заштите и подршке у којима предвиђање, антиципирање и благовремена припрема за што повољније сусретање дететових развојно мењајућих задатака постају све значајнији у стално мењајућим условима у средини реализације тих задатака (Zinn, 2008; Alaszewski & Сохон, 2008). У том смислу, родитељи су пред захтевним изазовом да направе разлику између кључног и некључног развојног усмеравања своје деце. У нашем теоријско-концептуалном моделу развијање иницијативности, оријентације ка сарадњи и стваралачком приступу животної реалности представљају «маркере» кључне за развој који узима у обзир актуелно стање контекста и блиске очекиване будућности.

Родитељска понашања и поступци у функцији развијања иницијативе, оријентације за сарадњу и стваралачки приступ решавању проблема. Генерално гледано понашања и поступке родитеља подстицајне за развој оријентације да се буде иницијативан, оријентације ка сарадњи и стваралачком приступу животної реалности можемо груписати у подстицаје и подршку.

Подстицајна понашања родитеља могу бити индиректна и директна. Индиректно родитељи подстичу развој СИС: стварањем средине за функционисање и игру у којој дете може да искаже своју машту (игре претварања); стварањем средине и услова за активирање експлораторног система понашања примерено узрасту детета (од буквалног претраживања простора до симболички исказане експлорације); социјалним конструисањем предуслова за игровне активности са заједничким циљем који покреће на развијање сарадње (на пример: два или три играча од истог комплета лево коцки праве свако по један део планиране целине); стварањем атмосфере опуштености, прихватања, разумевања и толеранције. Директни подстицаји усмерени су на видљиве активности детета и родитеља, а обухватају примером показано и(или) мотивишуће наглашавање

промишљајућег прис-тупа новим ситуацијама (на пример, приликом паковања за предстојеће путовање родитељи испољавају промишљене и активистичке ставове у приступу текућим проблемским ситуацијама – шта је неопходно понети, шта желимо, колико прт-љага,... а подстичу и дете да то чини – да издвоји играчке које би желело, да изабере од издвојеног... примерено ситуацији и условима) уз пажљиво одмеравање сопственог/родитељског интервенисања (родитељ подстиче и даје дозволу и поруку да дете може само).

Подржавајућа понашања родитеља су више директног карактера и могу се односити на: препознавање и подржавање дететових способности и интересовања (посматрање детета и настојање да се препозна његова јединственост); подржавање оригиналности у различитим облицима експресивног понашања и различитим доменима функционисања (у игри, цртању, облачењу и слично), узрасно примерено подржавање дететовог експериментисања са новим стварима/искуством (на пример, када дете «размонтира» играчку и «препозна» од чега је састављена, постављањем питања шта би могло даље да се деси са деловима, родитељ подстиче и размишљање, антиципацију и радозналост). Посебно важан аспект родитељског подржавајућег понашања односи се на вербално понашање детета, како у смислу проширивања дететовог речника (кроз читање, разговор), тако и развијања комуникацијских и дијалошких вештина кроз одговарање на питања која деца постављају родитељима, али и кроз постављање стимулативних питања деци. Посебно је значајно развијање вештине постављања питања као «оруђа» које усмерава откривање и сазнавање, развијање когнитивних способности (на пример, развијање појмова, проналажење сличности и разлика), али и стварања извесности у непознатом. Такође, подржавање вербалног понашања отвара простор за дететово култивисање поимања себе и свог деловања (на пример, помоћи детету

да вербализује оно што испољава у понашању и оно што доживљава).

Назначени облици родитељских подстицаја и подршке, начелно гледано, могу да имају општи позитиван утицај на развој детета, али верујемо да кроз њих створени развојни исходи имају «додатну вредност» у смислу развоја оријентације да се буде иницијативан, да се сарађује са другима и стваралачки приступа текућем функционисању, а касније и учењу.

Уместо закључка

Први средински фактор за дете јесте родитељ/неговатељ, тачније однос са родитељем/неговатељем. То је прва животна средина и први простор за учење и сазнавање света, па и први простор у коме се могу препознати, оснажити и развојно подстаћи сва она понашања која ће касније конституисати иницијативност, спремност на сарадњу и стваралачки приступ проблемима. Родитељи/старатељи су ти који кроз истрајавајућу бригу, подршку и наклоност (нарочито пред великим изазовима и у невољама) задовољавају дететове потребе, подстичу развој дететових потенцијала и усмеравају дететов начин конструисања слике о свету који га окружује. Поред ових општих одредница, данашњи родитељи морају чинити и додатне напоре да у стално мењајућим условима живљења и бројним неизвесностима уобличе визије кључних одредница развоја које ће омогућити њиховој деци целисходно функционисање у будућности.

Свака породица, функционише као средина учења – учење се одвија током дневних активности и интеракција, одвија се на много начина и кроз многе сегменте интеракције деце и родитеља (од комуникације током редовних активности до издвојених планираних активности; од комуникације током игре или забавних активности – гледања ТВ, филмова, до контаката и комуникације с другим људима). Истовремено, свака породица/родитељ има одређена очекивања и надања у вези са будућношћу своје деце и питањима њиховог образовања и рада/каријере.

Приступ родитеља стимулативан за развијање оријентације да се буде иницијативан, сарађује у заједничким активностима и стваралачки приступа животној свакодневици (касније учењу и образовању) умногоме је одређен уверењима родитеља. Корисна су следећа уверења: да је дете активни агенс сопственог искуства; да дете има ментални простор који зависно од узраста омогућава мање или веће разумевање менталног живота других; да деца расту и развијају се када су активно укључена у интересантне активности (Head Start, 1996; Polovina, 2011). Деловање родитеља у развијању назначених понашања деце, обухвата понашања типа усмеравања, праћења, посредовања и олакшавања. Породични миље који обележавају скицирани услови и понашања има потенцијал са доприносе посебном облику егзистенције деце у токове сопственог развоја и егзистенције који афирмишу иницијативност, оријентацију ка сарадњи и стваралачком бављењу реалношћу.

Литература

- Ainsworth, M. (1969): Object relations, dependency, and attachment: theoretical review of the infant- mother relationship, *Child Development*, 40, 969–1025.
- Alaszewski, A. M., Coxon, K. (2008). The everyday experience of living with risk and uncertainty. *Health Risk & Society*, Vol. 10, No 5, 413-420
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. Freeman and Company, New York.
- Bateson, G. (1970). *Toward the Ecology of Mind*, Ballantine Books – New York.
- Bauman, Z. (2004): Liquid modernity, *Supervision* (Special issue, ANSE-Conference), 10-15.
- Bargh, J. A. , Gollwitzer, P.M., Lee-Chai, A., Barndollar, K., Trötschel, R. (2001). The automated will: nonconscious activation and pursuit of behavioral goals. *Journal of PersSocPsychology*, 81(6):1014-27.
- Bowlby, J. (1978): *Attachment and loss*, Vol. I. Penguin Books.
- Bowlby, J. (1978a) *Attachment and Loss*, Vol 2., Penguin Books.
- Bronfenbrenner U.(1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Collins, A., Sroufe, A. (1999). Capacity for intimate relationships: S developmental construction. In. Furman, W., Brown, B. B.& Feiring /Eds/ *The development of romantic relationships in adolescence* (pp. 125-147).

- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Zavod za udžbenike, Beograd.
- Gidens, E. (2005): *Odbegli svet*. Beograd: Stubovi kulture.
- Grečić, V. (2011). Young talents deserve more attention from policy makers in Serbia. U Polovina, N. i Pavlov, T. /Eds/ *Mobility and emigration of professionals: personal and social gains and losses*. Group 484 Center for migration and intercultural studies and Institute for educational research-Belgrade (pp. 182-194).
- Flum, H., Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational psychologist*, 41(2), 99-110.
- Head Start Learning Community (1996). *Support family learning: training guides* (ED424016)
- Howes, C., Smith, E. (1995). Relations among care quality, teacher behavior, children's activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly*, v. 10, n 4, pp. 381-404.
- Huitt, W. (2003). A systems model of human behavior. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved [01.02.09] from <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlo.html>
- Keeny, B. (1983). *Estetic of change*. The Guilford press, New York.
- Kollock, P. (1998). Social dilemmas: The anatomy of cooperation. *Annual Review Sociology*. 24: 183-214.
- Kris, E. (1970). *Psihoanalitička istraživanja u umetnosti*. Kultura, Beograd
- Langer, DŽ. (1981). *Teorije psihičkog razvoja*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Oxford University Press. New York.
- Frese, M., & Fay, D. (2001). Personal initiative: an active performance concept for work in the 21st century. In B.Staw & R.Sutton (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23, pp. 133-187), San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press.
- Fulgosi, A., (1981). *Psihologija ličnosti*. Školska knjiga, Zagreb.
- Mains E. (1997/2003). *Security of attachment and the social development of cognition*. Psychology Press LTD, New York.
- Matis, L., Arend, R., Sroufe, A. (1978). Continuity of adaptation in second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, vol. 39, pp 547-556.
- Moor, R. (2001). Basil Bernstein: Theory, models and the question of method. *Social Research Methodology*. Vol. 4, No. 1, 13-16.
- Nichols, M., Schwartz, R., Minuchin, S. (2001). *Family therapy: Concepts and methods*. Allyn and Bacon, Boston.
- Parker, S. K., Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36. 3 (May 2010): 633-662.
- Pijažze, Ž. (1977). *Psihologija inteligencije*. Nolit, Beograd.

- Polovina, N. (2011). *Porodica u sistemskom okruženju*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd
- Polovina, N., Vesković, A. (2012). Kako roditelji vide budućnost svoje dece i svoju ulogu u pripremi za tu budućnost. *Nastava i vaspitanje*, (u štampi)
- Schneider, B., Atkinson, L. Tardif, C. (2001). Child-parent attachment and children's peer relationships: A quantitative review. *Developmental psychology*, Vol. 37, No. 1, 86-100.
- Skowron, E., Dendy, A. (2004). Differentiation of self and attachment in adulthood: Relational correlates of effortful control. *Contemporary Family Therapy* 26(3). 337-352.
- Stern, D. (2000). *The Interpersonal World of the Infant* (First paperback edition, first edition 1985), Basic books.
- Stern, N. D., Bruschweiler-Stern, N. (1998). *The Birth of Mother*. Basic Books.
- Stewart, A., Healy, J. M. (1989). Linking individual development and social change. *American Psychologist*, vol. 44, no. 1, 30-42.
- Šefer, J., (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Zinn, J. (2008). Risk as discourse: interdisciplinary perspectives. *Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines*, Vol 4 (2): 106 – 124 Preuzeto /decembar 2011/ sa <http://cadaad.net/journal>
- Oxford advanced learner`s dictionary (1992), Oxford University Press.

РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА

ОД ОБРАЗОВНИХ ПОЛИТИКА ДО РАЗВОЈА ШКОЛА: ОСНОВНЕ ПОСТАВКЕ И САВРЕМЕНИ ТРЕНДОВИ¹

Јелена Теодоровић²

Факултет педагошких наука, Универзитет у Крагујевцу

Дејан Станковић

Институт за педагошка истраживања

У скоро свим земљама света континуирано се започињу и спроводе образовне реформе – мења се начин управљања у школском систему, усавршава се иницијално образовање и даље стручно усавршавање наставника, повећава се обухват деце предшколским образовањем, уводе се иновативне наставне методе и тако даље. Поред садржаја, ове промене се могу разликовати по дубини и ширини захвата, као и по трајности ефеката (Hargreaves, 2001). Заправо, имајући у виду бројност образовних реформи које не пружају очекиване резултате (Fullan, 2009), чини се да је најбољи критеријум за разврставање реформи њихова успешност – у којој мери реформе остају само списак жеља или показују позитиван и реалан помак. Успех одређене образовне реформе зависи од много фактора: програмских, људских, политичких, социјалних, економских, културолошких и других. Бројне теоријске традиције су заинтересоване за утицај ових фактора на образовне промене. У овом раду пажњу ћемо посветити трима областима у образовању које кроз различите приступе проучавају теорију и праксу образовних промена: образовна политика (енг. education policy, као подграна јавних политика, енг. public policy), образовна ефективност (енг. educational effectiveness) и развој школа (енг. school improvement). Ове три области су веома релевантне за анализу образовања у Србији, с обзиром на то да новија истраживања пока-

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² jelenat@gwu.edu

зују да су се образовне реформе у Србији у протеклих десетак година одвијале уз мноштво проблема (Vujačić et al., 2011; Stanković et al., 2012).

Образовна политика се најчешће доводи у везу са централним просветним властима (националног или регионалног нивоа) и у том контексту њен главни смер промене је одозго надоле. С друге стране, развој школа је по правилу лоциран на нивоу појединачне школе. Уколико се програм прошири и на систем, реч је о променама типа одоздо нагоре. Наравно, подударње није идеално и у оба приступа постоје елементи оног другог смера промена. Истраживачки налази из области образовне ефективности могу да послуже подједнако добро и програмима за развој школа и националним образовним политикама. За програм којим се жели подстаћи сарадња, иницијатива и стваралаштво и којим се бави ова књига релевантнија су сазнања до којих се дошло у оквиру развоја школа и образовне ефективности. Међутим, проучавање образовних политика нуди важна сазнања и за школски ниво с обзиром на то да су принципи креирања и спровођења политика на макро и микро нивоу довољно слични (штавише, сасвим се оправдано може говорити и о постојању локалне и/или школске образовне политике). У том смислу не би се смеле занемарити значајне поуке до којих се дошло проучавањем образовних политика а које су за ниво школе веома релевантне.

У овом тексту ће укратко бити представљене све три области ради информисања будућих носилаца реформи образовања, како оних који се том проблематиком баве на системском нивоу, тако и оних који планирају да промене иницирају на нивоу школе, као што је то случај са програмом за развој школе који у фокус ставља подстицање сарадње, иницијативе и стваралаштва.

Образовне политике

Без обзира на ниво на ком се јавне – у нашем случају образовне – политике дешавају, оне се састоје од “релативно стабилног, смисленог сета активности којима се баве актери да би решили

одређени проблем или задатак” (Anderson, 1994). Многи теоретичари јавних политика су покушали да објасне како оне настају, од којих се елемената састоје и шта их чини успешним (Smith & Larimer, 2009; Lasswell, 1971; Kingdon, 1995; Jenkins-Smith & Sabatier, 1993). Најзаступљенији приступ у анализи јавних политика је етапни циклус јавних политика (енг. Stages theory, Policy process theory, Public policy cycle) – рационалан, проблемски оријентисан, линеаран процес у континуалној петљи (Jones, 1970; Lasswell, 1971; Anderson, 1974; Brewer & deLeon; 1983, Ripley, 1985, сви према Smith & Larimer, 2009). Укратко, етапни циклус јавних политика рашчлањује одређену – образовну или другу јавну – политику на три главна стадијума: њено стварање, имплементацију и евалуацију. По завршетку евалуације, одлучује се о судбини јавне политике (њеном наставку, модификацији или завршетку) и започиње се нов циклус: стварање (нове или модификоване) јавне политике, њена имплементација и евалуација. Упркос критикама које овај модел трпи – од којих је најбитнија та да он није довољно теоретичан јер не презентује хипотезе које се могу тестирати, нити има предиктивну моћ у вези са генезом или животом неке јавне политике (Smith & Larimer, 2009) – он је довољно једноставан, аналитичан и добро описује ток многих јавних политика у пракси. Елементи етапног циклуса јавних политика ће бити описани у наставку одељка, са посебним нагласком на то какви они треба да буду да би се шансе да политика буде успешна повећале.

Прва етапа циклуса јавних политика је стварање политике, и она се састоји од: 1) идентификације проблема који треба решити, 2) стављања проблема на дневни ред и 3) конкретног развијања политике и њене формулације (Anderson, 1994). Придружене, али функционално различите фазе су такође и 4) усвајање и 5) финансирање политике.

Дефинисање проблема који треба решити умногоме зависи од перспективе актера у образовању: неминовно се јављају мултипле визије и мишљења учесника у образовању о природи проблема (Teodorović, 2008; Vujačić et al., 2011). Као предуслов успеха одређене образовне политике потребно је да се о проблему који жели да се реши консултује и уважи мишљење

широког спектра особа које ће на одређени начин учествовати у политици (Stone, 2001): а) наставника, ако се од њих очекује промена уобичајеног рада; б) ученика, ако се реформа предузима за њихово добро и ако су довољно одрасли да могу да формирају мишљење о датој теми; в) родитеља, чија ће подршка бити битна за одрживост образовне промене; г) директора, ако треба да воде реформу, и слично. Исти принцип важи и уколико је реч о дефинисању проблема у оквиру процеса којим се доноси политика на нивоу школе – потребно је да се у обзир узму мишљења свих заинтересованих страна. Такође је битно да они који желе да уведу промене идентификују потенцијалне опоненте и пропоненте политике, као изворе подршке или проблема, као и да подробно анализирају економски, политички и културолошки контекст у ком се реформа одвија да би се реформа прилагодила реалној ситуацији (Anderson, 1994; Haddad & Demski, 1994).

Још једна теорија јавних политика може додатно обогатити дискурс о дефинисању проблема (као и друге фазе и подфазе етапног циклуса образовних политика) – теорија лобирајућих коалиција (енг. *advocacy coalitions*). По њој, лобирајуће коалиције се састоје од индивидуа или организација – законодаваца, државних агенција, истраживача, невладиних организација, медија и других интересних група – које имају велику моћ и заједничко фундаментално веровање у одређену тему или проблем и које координишу своје активности. Постоји много оваквих коалиција у систему које су у интеракцији једна са другом (Sabatier & Jenkins-Smith, 1999). Ова теорија указује предлагачима одређених образовних политика да је потребно да идентификују интересне групе и да се удруже с осталим интересним групама које се баве истом темом у систему. На нивоу школе, то би значило да сви они који заговарају одређене промене морају да предвиде могуће отпоре у школи, али и потенцијалне савезнике на чију подршку могу да рачунају. Такође, противнике и савезнике би требало препознати и у широј околини – локалној заједници, општини, школској управи и другим школама.

Да би се одређени проблем решио, он мора да доспе на дневни ред, листу приоритета доносиоца одлука (енг. *agenda*

setting). По Андерсону (Anderson, 1994), постоје разни начини да се то деси: покретањем иницијативе, спровођењем активности или лобирањем интересних група (организација, наставника, родитеља, итд), државних тела или доносиоца одлука из опозиционих или владајућих партија; интересовањем медија за одређени проблем; променама у статистичким индикаторима; сменом владајућих партија на изборима; избијањем неке врсте кризе (политичке или природне); притисцима из иностранства; итд. Мудри предлагачи образовних политика ће искористити више начина преко којих се проблем који су они заинтересовани да реше може наћи на дневном реду доносиоца одлука. По теорији вишеструких токова (Kingdon, 1995), одређена јавна политика има више изгледа да се оствари када се сусретну три струје: проблем, решење и политика. Другим речима, с времена на време се отвара “прозор могућности” када један проблем може да буде препознат као битан у јавности, када је политичка ситуација пријемчива за решавање тог проблема и када постоји одговарајуће решење проблема, тј. политика. Улога “предузимача јавних политика” је да споји ова три тока пре него што се прозор могућности затвори (Ibid, 1995). Ова теорија додатно ојачава један од раније изнетих закључака – да је потребно ослушкивати политичку ситуацију, као и догађаје који би могли да скрену пажњу на проблем који иницијатор одређене реформе жели да реши и искористити да би се промовисала одређена политика.

Проблем који је доспео на дневни ред доносиоца одлука треба да се реши: за њега некад треба генерисати ново решење (политику или опцију), технички формулисати већ раније искристалисано решење или одабрати најбоље решење од неколико могућих. При одабиру треба водити рачуна о следећем питању: да ли су адекватне опције разматране, и то тако што се подробно размишљало о њиховим предусловима, импликацијама и потенцијалним ефектима, остваривости (највише људским капацитетима који треба да изнесу реформу), одрживости, пожељности код различитих интересних група, компатибилности са националним економским интересима и доминантном идеологијом и културом, финансијским могућностима, итд (Anderson,

1994, Haddad & Demski, 1994). Време уложено у детаљно разматрање свих аспеката опција ће вероватно побољшати изгледе за успех изабране опције. Када је изабрана најбоља могућа опција, она технички треба да се преточи у пропис или програм, и то тако да буде јасна, посебно онима који ће је имплементирати, и да избегне могуће рупе у закону. Исти принципи, у основи, важе за разматрање опција и на нивоу школских политика, с тим што су фактори који се узимају у обзир редукованијег димензиона и што документи у којима се излаже изабрана опција имају важење ограничено на дату школу.

Усвајање политике и планирање одговарајућег буџета су следеће фазе у етапном циклусу јавних политика: одабрана и технички формулисана опција треба да добије одговарајућу форму, најчешће у облику обавезујућег прописа за чије спровођење и надзор треба да се одвоје одговарајућа финансијска средства. Ове две фазе нећемо детаљно разматрати у овом чланку, јер, иако су оне битне, оне су, у односу на друге фазе етапног циклуса образовних политика, често најудаљеније од утицаја креатора образовних политика, чак и када су они државни службеници.

Имплементација је следећа значајна етапа у животном циклусу образовне политике. Формално усвајање неке политике не указује нужно на активности које треба предузети да би се циљ те политике и остварио. Мазманиан и Сабатије (Mazmanian & Sabatier, 1983) су предложили три велика сета фактора који утичу на спроводивост неке политике: решивост проблема, осмишљеност предложене политике и непосредан контекст у ком се имплементација одвија. Под претпоставком да су креатори образовне политике проценили да је проблем који они желе да реше одређеном политиком заиста релативно решив (тј. није сувише комплексан, технолошки недостижан, нереалан итд), фокус ће бити на преостала два сета варијабли. Прво, политика ће бити добро осмишљена ако има јасно и прецизно дефинисане циљеве; ако постоји узрочно-последична веза између предложених активности политике и циљева; ако су за остваривање политике опредељени примерени финансијски ресурси; ако су изабрани адекватни извршиоци политике и ако су јасно по-

дељене одговорности у спровођењу политике. Друго, имплементација политике ће бити олакшана ако постоји јавна подршка политици, као и компетентност, заинтересованост и посвећеност кључних извршилаца политике. Постоји мноштво механизма којима се може обезбедити релативна спроводивост политике: економске бенефиције, обуке и други образовни програми, промоција одређених ставова и вредности, коришћење медија, наредбе, упозорења, санкције, рестрикције, постављање услова, инспекција, лиценцирање, напредовање, пружање услуга, итд (Anderson, 1994). Најчешће се користи комбинација више механизма. Док је неке од ових инструмената релативно лако применити, најтеже је осмислити оне механизме који ће обезбедити 'езотеричне' и мало опипљиве варијабле, као што су преданост и заинтересованост спроводилаца политике. Да је придобијање спроводилаца политике кључно за њен успех, потврдило је мноштво аутора (Fullan, 2007; Hargreaves, 2004; Lipsky, 1971, 1980).

На крају, евалуација је битна, али често неправедно занемарена компонента образовних политика. Иако често постоје многи проблеми на које се наилази током евалуације – нејасноћа циљева политике, потешкоће у проналажењу узрока проблема, разумевање ефеката политике, потешкоће у прикупљању података, отпор процењивању, лимитирана временска перспектива итд. – евалуација је незаменљив инструмент за добијање повратне информације о успеху политике. Евалуација мора бити планирана на самом почетку и током фазе развијања политике. Такође, од кључног је значаја вредновати и сам процес спровођења политике (енг. process evaluation) и исходе које је политика остварила (енг. outcome evaluation). Током вредновања процеса можемо сазнати какве се активности заиста спроводе, да ли су имплементатори довољно обучени да спроводе политику, да ли се поштују прописана правила и активности, да ли програм доспева до своје циљне групе (Bingham & Felbinger 2002; Stanković & Vujačić, 2011; Weiss 1998). Током вредновања исхода треба да сазнамо да ли реформа постиже оно што је од ње очекивано, какви су краткорочни и дугорочни ефекти политике, који су намеравани и ненамеравани ефекти политике, који су

директни и индиректни трошкови политике, да ли су промене финансијски оправдане и одрживе (Anderson, 1994; Stanković & Vujačić, 2011; Haddad & Demski, 1994; Weiss 1998). Добро испланиране и изведене евалуације процеса и исхода предлагачима образовних политика могу да послуже да адекватно модификују свој програм, процене да ли он треба да се настави, као и да га промовишу.

Образовна ефективност

Истраживања у области образовне ефективности започела су још пионирским моделима учења предложеним 60-их и 70-их година прошлог века (Bloom, 1976; Carroll, 1963), као и кључним студијама о образовној праведности (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972). Многи аутори су покушали да одговоре на централно питање у области образовне ефективности: од којих фактора зависи ученички успех? Истраживања су углавном вршена у оквиру три различите парадигме: такзованих 1) инпут-аутпут студија које су се фокусирали на проналажење веза између школских улазних варијабли и школских исхода³; 2) студија ефективних школа, које су се концентрисале на школске односе и процесе, и 3) студија ефективности наставе, које су проучавале односе између наставних процеса и школских исхода (Scheerens, 2000). Такође је истраживана повезаност између варијабли карактеристичних за индивидуалног ученика (енг. background variables), као што је, на пример, ученички социоекономски статус, и ученичког успеха.

У последње две деценије почеле су да се спровode интегрисане студије образовне ефективности – велике, квантитативне студије у којима се симултано проучава утицај варијабли из свих поменутих парадигми, и то на статистички софистициран начин који уважава хијерархијску организацију

³ Школске улазне варијабле су, на пример: број деце у одељењу, образовни трошак по ученику или радни стаж наставника. Школским исходима се најчешће сматрају резултати на тестовима из математике и језика.

школства⁴ (најчешће ученик–одељење–школа) (Kyriakides, Campbell, & Christofidou, 2000; Opdenakker et al., 2002; Muijs & Reynolds, 2000; Nyagura & Riddell, 1993; Teodorović, 2011; Teodorović, 2012). Најквалитетнија од ових истраживања лонгитудинално прате генерацију (кохорту) ученика и мере утицај школских и наставничких фактора на прогрес ученика кроз школу. Иако је као излазна варијабла у овим студијама најчешће коришћен ученички успех на тестовима, неки закључци студија у области образовне ефективности би могли бити корисни за предлагаче образовних политика који за циљ имају унапређење других, сродних аспеката образовања, као што су критичко мишљење или креативност или оних које у фокус стављају програм који се описује у овој књизи: сарадња, иницијатива и стваралаштво. Прво, утицај родитеља на децу, као и социоекономски и културни статус породице битне су детерминанте ученичког успеха (Scheerens, 2000; Creemers & Kyriakides, 2008). Друго, наставне варијабле – оне варијабле које су најближе учениковим свакодневним активностима у школи, као што су дисциплина у одељењу или структурисаност и јасноћа наставничког предавања –значајније су за ученички успех од школских варијабли, као што су аутономија наставника или ниво кооперације у школи (Scheerens & Bosker, 1997). Треће, ефективна настава подразумева пуно малих ствари урађених добро (Brophy & Good, 1986, Muijs & Reynolds, 2000). Четврто, варијабле које се односе на наставни процес, као што је коришћење разноврсних метода наставе, битније су од, условно речено, статичних варијабли, као што су радни стаж или степен образовања наставника. Ови налази у области образовне ефективности могу да усмере предлагаче образовних политика на дизајнирање и спровођење реформи које обухватају више елементарних активности или понашања у непосредном ученичком окружењу.

⁴ Хијерархијска организација школства подразумева уобичајену структуру школства, али наглашава да се она састоји од више хијерархијски поређаних нивоа: ученика који су смештени у одељења, одељења која су смештена у школе, школа које су смештене у регионе, и региона који су смештени у оквиру једне земље.

У области образовне ефективности вршени су бројни прегледи истраживања са циљем да се одговори на чувено питање 'шта успева' (енг. 'what works') у образовању. У оваквим прегледима уобичајено ја да се представљају такозване листе фактора који поспешују успех ученика и школе. Ширенс сугерише да постоји значајна сагласност када је реч о школским факторима, посебно када је реч о: оријентацији ка постигнућу, високим очекивањима, сарадњи, лидерству, праћењу процеса и резултата, као и обезбеђивању времена, прилика и 'структуре' за учење (Scheerens, 2004). Овај аутор, међутим, упозорава и на то да се иза ове сагласности крију разлике у томе како су ови фактори операционализовани у сваком појединачном истраживању. Важно је, такође, приметити да ови школски чиниоци показују мању повезаност с ученичким успехом од наставних фактора. Постоји неколико објашњења за овај налаз. Прво, они су удаљенији – и због тога мање утичу на ученички успех – од свакодневних ученичких искустава (одељења и наставника). Друго, школски чиниоци као што је, нпр. школски етос, тешко је операционализовати и мерити квантитативним методама које се користе у области образовне ефективности. Треће, утицај школских чинилаца на ученике се, могуће, одвија посредно, преко њиховог утицаја на наставне варијабле које потом утичу на ученике (Scheerens, 2000).

Овде ћемо, у сврху илустрације, навести карактеристике ефективних школа до којих су у прегледу великог броја истраживања дошли Тедли и Рејнолдс (Teddlie & Reynolds, 2000):

- ефективно лидерство (чврсто, укључено, са могућношћу замене наставника);
- фокус на академским исходима и стварању ефективне наставе;
- позитивна школска клима (заједничка визија, висока очекивања и подршка студентима и наставницима, дисциплина);
- праћење напретка ученика, одељења и школе; коришћење референтних индикатора спрам најбоље праксе;

- укључивање родитеља (смањивање негативних и промовисање позитивних интеракција);
- професионални развој наставника (у школи, интегрисан са школским иницијативама).

И у области која је у већој мери посвећена проучавању наставне ефективности постоји релативан консензус око ва-ријабли у настави које имају повољан утицај на учење и успех ученика (Mortimore et al., 1988; Day et al., 2006, prema Reynolds et al., 2011):

- ефикасна клима стално усмерена на учење, курикулум и укључивање ученика у наставни процес;
- проактивно одржавање дисциплине;
- висока очекивања наставника о ученичком труду и могућностима;
- висок степен академске и социјалне интеракције са читавим одељењем;
- јасна, структурисана, испланирана настава са понављањем најбитнијих делова лекције и повезивањем са претходним знањем;
- утврђивање основног градива пре преласка на теже градиво;
- фокусирање на одређену курикуларну област;
- коришћење разноврсних метода наставе;
- активно, често и интензивно укључивање ученика у наставу кроз пригодне задатке и активности;
- одговорност и самосталност ученика у неким активностима;
- учење стратегија учења;
- често, квалитетно и диференцирано постављање питања;
- често давање повратних информација о раду / побољшању;
- заслужена и конкретна похвала о труду;
- подударност курикулума и испитиваног материјала;
- рад у групама.

Главни доприноси области образовне ефективности су научна идентификација фактора ученичког успеха који могу да послуже као основа за усавршавање наставника и унапређење школа (па и читавих образовних система), као и указивање на чињеницу да школе и наставници имају моћ да утичу на ученички успех⁵. Оно што ова истраживачка традиција није могла да пружи је комплексан увид у то како школа *постаје* успешна и који су то механизми кроз које оперишу утврђени школски и наставни фактори. Следећи одељак описује област која управо у том погледу употпуњава област образовне ефективности – област развоја школа.

Развој школа

Образовна ефективност је у основи истраживачка област – она превасходно дефинише општи програм истраживања и усмерена је на теорију и научна објашњења (Creemers & Reezigt, 1997) у покушају да открије 'шта успева' у образовању и 'зашто', односно да открије факторе због којих неке школе постижу постављене циљеве (Creemers & Reezigt, 2005). С друге стране, *развој школе* је претежно примењена област – она дефинише програм за иновирање и усмерена је на промене и решавање проблема у образовној пракси (Creemers & Reezigt, 1997). Поједностављено речено, однос између ове две области изгледа овако: истраживања из традиције образовне ефективности идентификују факторе ефективног (успешног) образовања, а ти фактори се онда мењају у оквиру развоја школа. Међутим, ситуација је сложенија барем из два разлога. Прво, немогуће је оно што неке школе чине успешним једноставно уградити, односно применити у школама које нису тако добре. У том смислу, неке присталице развоја школа сматрају да је главни проблем са пољем образовне ефективности то што се очекује да ће се побрајањем и описом обележја успешних школа обезбедити довољна база знања за развој других школа (Barth, 1990; Ouston,

⁵ Детаљнији преглед области образовне ефективности се може наћи у Теодоровић (2009а) и Теодоровић (2009б).

1999). Такође, и истраживачи образовне ефективности су брзо напустили идеју о могућности једноставног преноса карактеристика добрих школа на оне мање добре. Тако, Ширенс сугерише да поруке које добијамо из литературе о образовној ефективности пре треба читати као генералне оријентације, него као прецизне препоруке или рецепте (Scheerens, 2005). Друго, развој школа не подразумева искључиво само практичне активности (често на пример, консултантског типа) на примени и тестирању идеја, већ има и свој истраживачки програм који произилази из ове основне оријентације ка променама. Наиме, усмерење је на истраживању услова, фактора, тока и ефеката предузетих промена. Док се образовна ефективност, дакле, усмерава на обележја успешних школа, истраживачи развоја школа се усмеравају на питање *како школу побољшати* (Martinez, 2002). Ове две области заиста изгледају комплементарно и у последње две деценије се промовише њихово повезивање, чак и интегрисање у једну област (на пример у оквиру међународног пројекта Ефективни развој школа – Effective School Improvement, нпр. Scheerens & Demeuse, 2005). Корисно је, дакле, када се размишља о развоју школа, имати у виду ову двојну, примењену и истраживачку, позицију.

Историјат проучавања и примене програма развоја школа у западном свету може се поделити на пет фаза (Hopkins et al., 2011). У првој фази, током шездесетих и седамдесетих година прошлог века, нагласак је био стављен на разумевање школе као организације и проучавање организационог развоја и одговарајућих специфичних техника. Посебна пажња је посвећивана организационој култури, поготову када је реч о организационим променама. Другу фазу, током осамдесетих, обележила су акциона истраживања наставника и брига о рањивим групама ученика. Наставило се, такође, са несистематичним покушајима програма развоја школа са нагласком на организационим променама, самовредновању школа и осећању 'власништва' над променама (Hopkins & Reynolds, 2001). Један од главних недостатака развојних приступа из ове фазе јесте њихова недовољна повезаност са наставом, учењем и постигнућима ученика. И поред тога вредности и стратегије које се могу уочити

у идејама о развоју школа из тог доба у великој мери су дефинисале читав покрет. Трећа фаза, од почетка деведесетих година прошлог века, најбоље одсликава оно што се и данас подразумева под развојем школа. Наиме, развој школа је почео да се у већој мери наслања на знања о ефективним школама, па су тако креирани модели развоја у којима је јединица промене постала школа и у којима је нагласак стављен на контекст, учење и капацитет за развој. У овим моделима подједнака је пажња посвећивана развоју на нивоу школе и на нивоу 'учионице' и у њима је све значајнију улогу имало лидерство у школи. У овој фази настали су неки од најпроминентнијих модела развоја школа, на пример, Славинов *Успех за све* (Slavin, 1996), *Improving the Quality of Education for All* (Hopkins, 2001), *Manitoba school improvement project* (Harris, 2000). Наредне две фазе о којима говоре Хопкинс и сарадници (Hopkins et al., 2011) тичу се превасходно напора да развој школа постане одржива пракса путем умрежавања и сарадње између школа уз проактивну улогу локалних просветних власти (четврта фаза), као и значајнијег ширења и подизања развоја школа на системски ниво (пета фаза).

Успешни програми за развој школа су 1) примерени појединачној школи (осетљиви на контекст), 2) стављају нагласак на учење и 3) изграђују капацитете за развој. У наредним редовима посветићемо пажњу сваком од ових кључних развојних фактора.

Осмишљавање програма за развој школа који су примерени појединачној школи противтежа је дугогодишњој пракси да се креирају универзални програми који као да подразумевају да су све школе исте. Заправо школе могу да имају сасвим различите путање развоја и у различитим школама се делотворним могу показати сасвим различити инструменти и механизми. На пример, док се у једној школи као делотворан у погледу развоја школе показује софистициран приступ који подразумева развој дискурса о ефективној настави, у другој школи се добро показује 'чвршћи' приступ који се тиче спровођења основних школских правила, попут ношења школске униформе, понашања на часу и слично (Gray et al., 1999 према:

Hopkins & Reynolds, 2001). Овакво становиште које уважава важност контекста за развој школе потврђује и један новији модел образовне ефективности (Creemers & Kyriakides, 2008, према Reynolds et al., 2011) који сугерише да постоје разлике у ефективности одређених варијабли:

- у зависности од наставних предмета – на пример, знање које наставници имају у оквиру свог предмета (дисциплине) мање је битно за наставу математике него за наставу језика;
- у зависности од социоекономског статуса ученика – на пример, за сиромашнију децу су потребнија пре конкретна него апстрактна знања, топла атмосфера, пропитивање, склапање 'велике слике', тренутно пружање помоћи и сл.;
- у зависности од успешности школе – на пример у релативно успешним школама прикладни су развојни механизми који подразумевају колегијални приступ и већу аутономију наставника;
- у зависности од позиције школе на развојној путањи – школа се може налазити на стадијуму од постављања до консолидација развојних основа, затим професионализације наставника и директора и потом иновације.

Када је реч о стављању нагласка на учење, успешни програми за развој школа покушавају да што боље концептуално и практично повежу развојне стратегије са учионицом, односно учењем и другим важним процесима који се у њој одвијају. Пример за то је један од успешнијих програма за развој школе *Успех за све* (Slavin, 1996) у којем се 'школски ниво' развоја види само као подстицај за промену на 'нивоу учионице', а не као да сам по себи даје резултате. Усмереност програма за развој школа на ниво учења чини се као сасвим очигледна и очекивана претпоставка развојних програма. Међутим, управо се то показује као критична тачка промене на којој програми за развој школа 'падају на испиту', иако могу имати бројне друге добре ефекте. На пример, истраживање које је за предмет имало увођење школског развојног планирања у Србији показало је да

наставници добит пре свега виде у бољој сарадњи у колективу, већем ангажману особља, новим личним сазнањима и слично, а много је мање сведочанства о побољшаној наставној пракси, учењу и ученичким постигнућима (Станковић, 2011). Добар начин да се фокус стави на учење је да се развојни циљеви формулишу у терминима ученичких постигнућа која могу да обухвате широк распон компетенција, а не само базичне когнитивне вештине. На пример, развојни програми у Холандији и Финској све чешће формулишу циљеве на овакав начин (Reezigt & Creemers, 2005).

Оснаживање капацитета школе за развој трећи је основни темељ савременог схватања развоја школе (Hopkins & Reynolds, 2001). Без фокуса на интерним капацитетима, индивидуалним и организационим, иновативност брзо губи битку са рутином. На основу искуства са програмом Improving the Quality of Education for All (IQEA), Хопкинс (Hopkins, 2001; 2005) у први план истиче неколико кључних услова за развој школе:

- 1) посвећеност професионалном развоју особља школе – школе могу постати боље само ако се наставници професионално развијају, како индивидуално, тако и у ситуацијама у којима могу да уче заједно;
- 2) укључивање ученика, родитеља и других заинтересованих страна у живот и рад школе;
- 3) трансформационо (енг. transformational) и партиципативно (енг. distributed) лидерство – школе имају веће шансе да унапреде свој рад уколико пред себе поставе јасну визију куда желе да стигну и уколико вођење школе виде као функцију којој могу да допринесу многи;
- 4) примена делотворних стратегија за координацију рада школе, које укључују коришћење ефективне комуникације и неговање позитивних неформалних односа у колективу;
- 5) посвећеност преиспитивању и рефлексiji – школе у којима се препознаје значај преиспитивања и рефлексije за развој лакше долазе до договора око развојних приоритета и у бољој су позицији да процене постигнуте резултате;
- 6) посвећеност сарадничком планирању.

На два успешна примера из праксе се могу видети неки од принципа развоја школа (Harris, 2000). Први програм, већ помињани IQEA, започео је пре двадесетак година у Енглеској и Велсу, а спроводи се и у школама на Исланду, у Порторику и Јужној Африци. У њега је до сада било укључено на стотине школа. Наставни кадар са Кембриџа и Универзитета у Нотингему пружа стручну подршку, помаже у развоју визије, професионалном усавршавању наставника, и има улогу саветника/евалuatorа. Програм није прескриптиван у садржинском смислу, а заснива се на постулату да професионални развој наставника мора да буде блиско повезан са развојем школе и одабраним моделом наставе. Програм, такође, полази од идеје да се школе развијају онда када постоји спољашњи притисак да се покрену промене, који се потом интернализује и користи за изградњу локалних капацитета. Услов за реализацију програма је да 80 одсто наставника прихвати предложене промене, да сви похађају семинаре професионалног развоја током три полугодишта и да школе прихватају интерну и екстерну евалуацију. По завршетку обуке, испробава се одабрани модел наставе, на пример тимска настава, као катализатор промене и развоја.

Други програм – Manitoba school improvement project (MSIP) – почео је 1991. године и до краја деценије реализован је у 57 средњих школа из Канаде. Програм омогућава финансирање школских пројеката, а потом пружа експертизу, савете и подршку, али и одржава ‘притисак’ на школе. Да би могла да се укључи у програм, свака школа веома детаљно припрема пројекат, укључујући финансирање и евалуацију (уз помоћ MSIP тима, који се уверава да је пројекат кохерентан, чврст и практичан). Пројекти нису садржински прескриптивни, али сви пројекти морају да потекну од школског тима, да се фокусирају на потребе адолесцената, обрате пажњу на ученике “под ризиком” и да имају потенцијал да дугорочно утичу на школу и промовишу сарадњу и партиципацију. Такође, од наставника се очекује да раде у тимовима, да се професионално развијају, као и да учествују у регионалној MSIP мрежи школа.

Према Харис (2000), ови програме садрже следеће заједничке компоненте. Прво, постоји екстерни агенс који пружа школама подршку али и врши притисак на њих, док с временом наставници постају активни учесници и носиоци промена. Друго, фокус је на специфичним циљевима наставе и учења: прецизирају се циљеви и развијају стратегије које су у функцији ученичког успеха и користе се наставне методе за које је показано да утичу на успех ученика. Треће, постоји посвећеност професионалном развоју наставника кроз обуку наставника, тимски рад и умрежавање са другим школама. Затим, јасно је идентификовано (привремено) лидерство – групе наставника су покретачи и/или катализатори промена. Коначно, постоје евалуација процеса и исхода, које омогућавају рефлексију и даље промене.

На крају одељка о развоју школа, било би интересно погледати како хронолошки може да изгледа 'улазак' у школу једног програма за развој школа. Поново ћемо се позвати на искуства из програма IQEA – Хопкинс (2001) тај процес разврстава у пет фаза, уз све оgrade које се односе на бројне контекстуалне факторе који снажно утичу на њихов ток и динамику. Прва фаза је посвећена увођењу програма у школу. Велика пажња се посвећује припремама за пројекат, генерисању посвећености особља, планирању, прикупљању података о капацитетима школе за развој и, превасходно, доношењу одлуке да се у школи реализује програм. У овој фази организују се састанци на којима учествује читав колектив и друге заинтересоване стране, а на којима се дискутује о свим важним питањима програма. У другој фази, особље програма (консултант) почиње да ради с изабраном групом лидера школе (наставника, стручних сарадника, управе). Ова група подрбно упознаје програм, проблематику управљања променама и савремене идеје о настави и учењу и пажљиво планира стратегију за развој школе. Група може да практикује нове идеје, снима часове, преиспитује своја искуства. Трећа фаза је резервисана за укључивање целе школе у програм. Ова фаза почиње даном у којем чланови групе упознају остатак особља школе са својим дотадашњим активностима, приказују снимке

часова, дискутују. Том приликом формирају се нови тимови који започињу испробавања нових идеја уз могућност међусобног посматрања и размене искустава. На крају ове фазе (у IQEA то траје једну школску годину) наставници имају прилику да посвете један цели дан размени и преиспитивању својих постигнућа и тога какав су ефекат нове идеје имале на ученике. У четвртој фази одржава се постигнути ниво активације колектива – капацитет за промене је у пуној мери успостављен, тимски рад је постао уобичајени начин рада, покрећу се нови циклуси испробавања идеја које су све диференцираније, разноврсније, софистицираније. Коначно, у петој фази, у школама у којима су све претходне фазе биле успешне, за годину и по до две године након почетка програма, особље школе се осећа довољно самопоуздано у вођењу развојних процеса да школа постаје својеврсни центар иновација.

Закључак

Циљ овог рада је био да представи широк дијапазон битних фактора и предуслова неопходних да би се у школама успешно спроводиле образовне промене. Предлагачи образовних политика и/или развојних програма треба да укључе у своје пројекте акумулирано знање из области образовних политика, образовне ефективности и програма развоја школа, јер успех реформи зависи како од садржине, тако и од веома битних пропратних фактора – консултовања спроводилаца реформи, удруживања са другим интересним групама, изградње капацитета, коришћења механизма за осигурање спроводивости програма и политике, евалуације, квалитетних и адекватних наставних активности, професионалног усавршавања и умрежавања наставника и лидерства у школи.

Литература

Anderson, J. E. (1994). *Public Policymaking: An Introduction*. 2nd ed. Geneva, IL: Houghton Mifflin.

- Barth, R. S. (1990). *Improving Schools from Within*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bingham, R.D. & Felbinger, C.L. (2002). *Evaluation in Practice: A Methodological Approach*. London: Chatham House Publishers
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill
- Brophy, J. E. & Good, T.L. (1986). Teacher Behaviour and Student Achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: MacMillan: 328-375.
- Carroll, J.B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 722-733.
- Coleman, J.S., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of Education Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1997). School effectiveness and school improvement: Sustaining links. *School Effectiveness and School Improvement*, 8, 396-429.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2005). Linking school effectiveness and school improvement: The Background and outline of the project. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 359-371.
- Datnow, A., Hubbard, L. & Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: from One School to Many*. London: Routledge Falmer Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York, NY: Routledge
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-113.
- Haddad, W. & Demski, T. (1994). *The Dynamics of Education Policymaking: Case Studies of Burkina Faso, Jordan, Peru and Thailand*. Washington: World Bank.
- Hargreaves, A. (2001). The three dimensions of educational reform; in J. Oelkers (Ed.): *Futures of Education: Essays from an Interdisciplinary Symposium* (267-279). Bern: Peter Lang AG.
- Harris, A. (2000). Successful school improvement in the United Kingdom and Canada. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, Issue 15. Recovered from: <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/harris.html>
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. London: Routledge Falmer.
- Hopkins, D. (2005): Introduction: Tensions in and Prospects for School Improvement; in D. Hopkins (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (1-21). Netherlands: Springer.

- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age, *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L. & Mackay, T. (2011). *School and System Improvement: State of the Art Review*. Keynote presentation prepared for the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol, Cyprus, 6th January 2011. Retrieved from http://www.icsei.net/icsei2011/State_of_the_art/State_of_the_art_Session_C.pdf
- Jencks, C. S., Smith, M., Ackland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. and Michelson, S. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of the Family and Schooling in America*. New York: Basic Books
- Jenkins-Smith, H. C. & Sabatier, P.A.. (1993). The Study of the Public Policy Process. In *Policy Change and Learning: An Advocacy Coalition Approach*, ed. Paul A. Sabatier and Hank C. Jenkins-Smith, 1–12. Boulder, CO:Westview Press.
- Kingdon, J. W. (1995). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*, 2nd ed. Boston: Little, Brown.
- Kyriakides, L., Campbell, R. J., & Christofidou, F. (2002). Generating criteria for measuring school effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(3), 291-325
- Lasswell, H. (1971). *A Pre-View of the Policy Sciences*. New York: American Elsevier.
- Lipsky, M. (1971). Street Level Bureaucracy and the Analysis of Urban Reform. *Urban Affairs Quarterly*, 6(4), 391-409.
- Lipsky, M. (1980). *Street-Level Bureaucracy*. New York: Russell Sage Foundation.
- Martinez, P. (2002): Effectiveness and Improvement: School and College Research Compared, *Research in Post-Compulsory Education*, 7 (1), 97-118.
- Mazmanian, D. A. & Sabatier, P. A. (1983). *Implementation and Public Policy*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2000). School Effectiveness and Teacher Effectiveness in Mathematics: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme (Primary). *School Effectiveness and School Improvement*, 11(3), pp. 273-303.
- Nyagura, L.M., & Riddell, A. (1993). *Primary school achievement in English and mathematics in Zimbabwe: A multi-level analysis* (Policy Research Working Paper No. WPS 1208). Washington, DC: The World Bank.
- Opdenakker, M., Van Damme, J., De Fraine, B., Van Langedhem, G., & Onghena, P. (2002). The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), 399-427.

- Ouston, J. (1999). School effectiveness and school improvement: Critique of a movement; In T. Bush et al (Eds): *Educational Management*. London: Paul Chapman Publishing. Reprinted in M. Preedy, R. Glatter & C. Wise (Eds.)(2003): *Strategic Leadership and Educational Improvement* (252-264). London: The Open University.
- Reezigt, G.J. & Creemers, B.P.M. (2005). A comprehensive framework for effective school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 16(4), 407-424.
- Reynolds, D., Sammons, P, De Fraine, B., Townsend, T., and Van Damme, J. (2011). Educational Effectiveness Research (EER): A State of the Art Review. Rad predstavljen na godisnjoj konferenciji International Congress for School Effectiveness and Improvement, Cyprus.
- Sabatier, P.A. & Jenkins-Smith, H.C. (1999). The Advocacy Coalition Framework: An Assessment. In P. A. Sabatier (ed.): *Theories of the Policy Process* (117-166). Boulder, CO: Westview Press.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. Fundamentals of Educational Planning – Series 68. Paris, France: UNESCO
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2005 The Quality Imperative*. 2005/ED/EFA/MRT/PI/44. UNESCO
- Scheerens, J. (2005). The school effectiveness knowledge base as a guide for school improvement; In D. Hopkins (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (62-84). Netherlands: Springer.
- Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Slavin, R.E. (1996). *Education for All*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Smith, K. B. & Larimer, C. (2009). *The Public Policy Theory Primer*. Boulder, CO: Westview Press.
- Stanković, D. (2011). Školsko razvojno planiranje u Srbiji: Kako ga vrednuju nastavnici. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25-40.
- Stanković, D., Teodorović, J., Milin, V., Đerić, I., Bodroža, B. i Gutvajn, N. (2012): *Izveštaj o istraživanju: Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. i Vujačić, M. (2011). *Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika – priručnik za autore i realizatore programa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stone, D. (2001). *Policy Paradox: The Art of Political Decision Making*. 3rd ed., W.W. Norton and company.
- Teodorović, J. (2008). Why education policies fail: Multiple streams model of policymaking, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40(1), 22-36.

- Teodorović, J. (2009a). School effectiveness: Literature review. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(1), 7-24.
- Teodorović, J. (2009b). Educational effectiveness: Key findings. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 297-314.
- Teodorović, J. (2011). Classroom and school factors related to student achievement: what works for students? *School Effectiveness and School Improvement*, 22(2), 215-236.
- Teodorović, J. (2012). Student Background Factors Influencing Student Achievement in Serbia, *Educational Studies*, 38(1), 89-110.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. i Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Weiss, C.H. (1998). *Evaluation. Methods for Styding Programs and Policies. Second Edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

ЕФЕКТИ ПРОГРАМА СТРУЧНОГ УСАВРШАВАЊА НАСТАВНИКА¹¹

Јелена Павловић¹², Миља Вујачић
Институт за педагошка истраживања

Већ неколико деценија уназад, друштвени теоретичари (Drucker & Wartzman, 2010), истраживачи (Hargreaves, 2003), али и креатори политика (OECD, 2008) скрећу пажњу на све значајнију улогу образовања у процесу унапређивања друштва и положаја индивидуе у њему. Образовање се посматра као ресурс за остваривање веома амбициозних друштвених и индивидуалних циљева. Економски раст, дугорочна конкурентност, социјална кохезија, као и економски статус индивидуе само су неки од ових циљева (Scheerens, 2010). У напорима да се оствари што квалитетније образовање, централна улога додељена је наставницима. Стога су се политике које се тичу наставника нашле на листи веома важних државних питања (OECD, 2008). Ове политике усмерене су на унапређивање угледа наставничке професије, као и процеса селекције наставника. Међу њима, од посебног значаја су политике које се односе на процес професионалног развоја наставника.

Професионални развој наставника представља кључни механизам унапређивања наставе и ученичких постигнућа, а самим тим често и тежиште реформских иницијатива (Garet et al., 2001; Yoon et al., 2007). Владе, доносиоци одлука и директори школа позвани су да подстичу континуирани професионални развој наставника, како би се обезбедило ефективно суочавање с изазовима континуираних промена и иновација у друштву (Scheerens, 2010). Такође, реформа образовања која има за циљ подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва код учесника образовног процеса умногоме се ослања на професионални

¹¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

¹² pavlovich.jelena@gmail.com

развој наставника као инструмент за достизање овог циља. Ако квалитет образовања зависи од наставника, а квалитет наставника од њиховог професионалног развоја, онда је веома важно разумети *какви су ефекти професионалног развоја, а посебно различитих програма њиховог стручног усавршавања*. Одговор на ово питање омогућава да се образовне политике и улагања у професионални развој наставника адекватно усмере, а да наставници бирају програм стручног усавршавања на темељу проверених информација. Другим речима, одговорна позиција школа и наставника према сопственом развоју подразумева подробно информисање о понуђеном програму усавршавања и анализирање да ли је његово реализовање у најбољем интересу школе, наставника и ученика, при чему су информације о досадашњим ефектима програма кључне (Stanković & Vujačić, 2011). У временима кризе, када расту потреба за оправданим трошењем јавних средстава, а самим тим и притисак да се одлуке доносе на темељу података, питања евалуације постају пресуднија него икад (Christie, 2009).

Циљ овог рада јесте приказ савремене истраживачке грађе о ефектима програма стручног усавршавања наставника и на основу тога формулисање препорука које би водиле унапређивању ове области у нашој земљи. У првом делу рада кратко су дефинисани појмови и описани основни елементи контекста стручног усавршавања наставника код нас и у свету. У наставку, размотрена су централна питања на која евалуација програма стручног усавршавања наставника треба да пружи одговор, односно описани су различити типови и циљеви евалуације. Централни део рада посвећен је прегледу резултата различитих типова евалуације стручног усавршавања наставника. Указано је на неке од карактеристика ефективних програма, као и на методолошке изазове евалуације ових програма. У закључним разматрањима, понуђене су смернице за даља истраживања и препоруке за доносиоце одлука.

Стручно усавршавање наставника код нас и у свету

Професионални развој наставника подразумева свако искуство спонтаног учења, али и оне свесно планиране активности које за циљ имају да буду од непосредне или посредне користи индивидуи, групи или школи и кроз које се доприноси квалитету образовања у учионици (Day, 1999). И у нашој литератури наилазимо на дефиниције које добро покривају широк простор значења који се данас овом појму често приписује. Тако се професионални развој у домаћој литератури дефинише као свеобухватан процес који подразумева стално развијање укупних потенцијала појединца са циљем квалитетнијег обављања посла и унапређивања праксе (Lajović et al., 2009). Појам *стручно усавршавање* наставника, који стоји у наслову овог текста, може се посматрати као саставни део професионалног развоја наставника. Сврха стручног усавршавања је да осавремени, развије и прошири знања која су наставници стекли током иницијалног образовања и/или да им помогне да развију нове вештине и професионалне увиде (OECD, 2008). Професионални развој, дакле, треба разумети као надређени појам који укључује искуства наставника из периода школовања, иницијално образовање наставника, период увођења у посао, стручно усавршавање, развој каријере и напредовање у звању (Stanković & Pavlović, 2010).

Недавна студија OECD-а (OECD, 2008) којом је било обухваћено 25 земаља пружа информације о основним карактеристикама процеса стручног усавршавања. У неким земљама стручно усавршавање сматра се дужношћу наставника (Француска, Исланд, Холандија и Шведска), док је у другим земљама оно опционо, али услов за напредовање у каријери (Луксембург, Пољска, Португалија, Словачка, Словенија, Шпанија). У више од половине земаља не постоје минимални прописани услови за учествовање наставника у стручном усавршавању. У земљама које одређују минимум, најчешће се наводи услов од пет дана годишње, а креће се од 15 сати годишње у Аустрији, до 169 сати у Холандији. Такође, у скоро свим земљама наставник сам одлучује које програме стручног усавршавања жели да похађа (OECD, 2008). Активности стручног усавршавања најчешће се

реализују ван радног вре-мена, иако наставници имају право на плаћено одсуство у те сврхе. Разлог за то најчешће су тешкоће проналажења и финансирања наставника који би заменили колеге које су одсутне због стручног усавршавања.

За разлику од студије OECD -а, која је указала на податак да наставници похађају стручно усавршавање чешће него што минимални захтеви прописују, у недавној америчкој студији закључује се да већина наставника учествује само у минималном броју активности (Hill, 2009). Такође, у овој студији скреће се пажња на проблем несразмере између понуде и тражње у области стручног усавршавања. Наиме, стручно усавршавање у САД карактерише „готово бесконачна понуда“ (Hill, 2009, str. 473), док је потражња врло скромна. У истој студији наводи се да нема довољно информација о квалитетним програмима, тако да се наставници „коцкају приликом избора програма“. Квалитетни програми не добијају признање, а неефективни се не одбацују, иако је уклањање некавалитетних програма са тржишта пресудно (Hill, 2009).

Када је у питању професионални развој наставника у Србији, највише системских промена се догодило на пољу стручног усавршавања, које се у одговарајућем подзаконском акту дефинише као праћење, усвајање и примена савремених достигнућа у науци и пракси ради остваривања циљева и задатака образовања и васпитања и унапређивања образовно-васпитне праксе (Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005). Законом о основама система образовања и васпитања из 2003. и 2009. године, стручно усавршавање се одређује не само као право, већ и као обавеза наставника. Тако се у домаћој легислативи наводи да је „наставник, васпитач и стручни сарадник, са лиценцом и без лиценце, дужан да се стално усавршава ради успешнијег остваривања и унапређивања образовно-васпитног рада и стицања компетенција потребних за рад, у складу са општим принципима и за постизање циљева образовања и стандарда постигнућа“ (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2003. i 2009). Дефинисани су различити облици стручног усавршавања наставника, при чему се оно може остваривати кроз

активности које самоиницијативно предузима наставник, стручно усавршавање које се одвија унутар школе и кроз похађање такозваних програма сталног стручног усавршавања. Посебна пажња посвећена је осмишљавању стручног усавршавања наставника путем различитих програма (семинара). Покренути су акредитовани обавезни и изборни програми, одобрени најдуже на две године, а прописан је неопходан број сати за добијање лиценце за рад. Основни подаци о одобреним програмима сталног стручног усавршавања објављују се у Каталогу стручног усавршавања наставника који се дистрибуира свим школама у земљи. Другим речима, у нашој земљи прописана је обавеза стручног усавршавања наставника, и то у трајању од 100 сати (најмање 60 сати са листе обавезних и до 40 сати са листе изборних програма), током периода од пет година (Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju, 2011). И у нашем систему постоји могућност одсуствовања у трајању од три радна дана годишње ради похађања програма стручног усавршавања. Све то је довело до знатног интензивирања похађања програма сталног стручног усавршавања у Србији. Према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања, школске 2008/2009. године семинаре је похађало преко 82.000 учесника (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2008). Осим тога, предвиђено је да на основу стручног усавршавања наставник може професионално да напредује у звањима (педагошки саветник, самостални педагошки саветник, виши педагошки саветник и високи педагошки саветник) и оствари право на увећану плату. Како истичу неки аутори (Stanković, 2011), промене у систему стручног усавршавања су веома значајне, пре свега због успостављања уређеног система (усавршавање је прописано као обавеза; повезано је са напредовањем у звању, избор програма је децентрализован на ниво наставника и школа; успостављени су неки елементи осигурања квалитета и слично). На тај начин, у поређењу са подацима из других земаља, може се рећи да легислатива у области стручног усавршавања наставника у нашој земљи нимало не заостаје.

Међутим, недавна истраживања показала су да у нашој земљи постоји разлика између прокламоване и „скривене“ кон-

цепције стручног усавршавања наставника (Pešikan i sar., 2010). И поред тога што у нашој земљи имамо општи законски оквир за ваљан систем усавршавања наставника, опера-ционализација образовне политике кроз Каталог програма стручног усавршавања наставника није адекватна. Наиме, анализа наведених ауторки показује да нема вођеног система усавршавања у који је узидана образовна политика, као и да Каталог не помаже наставницима да донесу одлуку како да изаберу програм и да направе свој профил усавршавања који ће одговарати њиховим личним професионалним потребама и/или потребама школе у којој раде. Може се рећи да и наш систем карактерише готово бесконачна понуда, будући да укупан број одобрених програма у нашој земљи за школску 2011/2012. годину износи 921 програм. Показатељи квалитета програма стручног усавршавања су континуираност и развојност, што у нашем систему није подржано. Заправо дужина трајања програма је ограничена максимално на три дана (24 сата), па су програми, по правилу, једнократни и фрагментисани (Stanković, 2011). Проблеми постоје и у домену евалуације програма, њиховог процеса, ефеката и примене у васпитно-образовној пракси, о чему нема поузданих података. Заправо, тренутни систем праћења и вредновања подразумева само то да након реализације програма наставници попуњавају евалуационе листе, а аутори и реализатори пишу извештаје.

Евалуација програма стручног усавршавања: кључна питања за истраживаче

Евалуација, у ужем смислу, означава процењивање испуњености одређених критеријума или стандарда и доношење одговарајућег вредносног суда, најчешће о томе да ли је програм стручног усавршавања добар и значајан. Квалитетна евалуација би требало да пружи информације о ефектима програма стручног усавршавања на различитим нивоима, уз опис услова и процеса који су довели до очекиваних успеха, као и уз опис непредвиђених исхода. Међутим, у литератури се може наћи став да се евалуација програма стручног усавршавања често одвија на неадекватан начин (Guskey, 2000). Најпре, наводи се да се евалуација често

своди на „документацију“, односно опис броја сати, називе учесника и едукатора и тако даље. Други проблем евалуације програма професионалног развоја односи се на то да се често завршавају на превише „плитком нивоу“. Гаски наводи да су организатори програма стручног усавршавања често задовољни ако су учесници „уживали у програму“ (Guskey, 2000:9). Евалуације се ретко дотичу ефеката програма у правцу промене перцепција, ставова или уверења учесника, а још су ређи покушаји да се размотри утицај на промену у конкретној пракси. Најзад, Гаски наводи да су евалуацијом најчешће покривени превише кратки временски периоди.

Осим утврђивања исхода и ефеката програма, последњих деценија вредновање програма подразумева и анализу процеса његове реализације, што између осталог омогућава боље и лакше разумевање ефеката који су програмом постигнути. Прикупљање података о организационој подршци је значајно због сагледавања организационих услова који су неопходни за успешну реализацију програма. Добијањем увида у организационе услове аутори и реализатори програма су у прилици да програм прилагођавају различитим контекстима у којима се реализује. Према мишљењу неких аутора (Stanković & Vujačić, 2011) и веома добро осмишљен програм, који реализују компетентни реализатори и учесници, највероватније неће довести до позитивних ефеката уколико у школи није успостављен адекватан систем подршке. Организациона подршка подразумева сет контекстуалних варијабли (организационе политике, ресурси, време, охрабривање, подршка колега, подршка управе школе, подршка из школског окружења, препознавање и признавање успеха), које могу утицати на то да образовне промене, инициране стручним усавршавањем наставника, успешно заживе. У литератури се најчешће спомињу три типа евалуације с обзиром на циљ евалуативних напора (Guskey, 2000).

Преформативно вредновање се спроводи пре почетка реализације програма како би они који су укључени у процес његовог осмишљавања и реализације боље разумели своје улоге, задатке и циљеве, процедуре које ће се користити и начине утврђивања успешности програма. Ова врста вредновања подра-

зумева процену кључних карактеристика програма (циљеви, план остваривања постављених циљева, план вредновања програма, време и потребна средства за његову реализацију и слично) на основу претходно утврђених стандарда. Информације које се добијају преформативним вредновањем помажу онима који су одговорни за програм да добију увид у то да ли је програм добро осмишљен и да ли ће довести до очекиваних резултата. Осим тога, преформативно вредновање пружа информације о могућим проблемима и тешкоћама у реализацији програма и помаже да се даљи процес вредновања одвија на време и на ефикасан начин.

Сврха *формативног вредновања* је да онима који су одговорни за реализацију програма пружи потребне информације о томе да ли се активности одвијају онако како су планиране и да ли је очекивани напредак примећен. Уколико се утврди да постоје проблеми у реализацији програма, информације које су добијене формативним вредновањем користе се за модификовање и унапређивање програма. У процесу формативног вредновања нагласак се ставља на процењивање успеха реализације програма, уочавање могућих тешкоћа и проблема и унапређивање програма. Имајући у виду да се формативно вредновање спроводи током реализације програма, тешкоће и проблеме у реализацији могуће је уочити на време и извршити контекстуално прилагођавање како би се програм унапредио и постигао очекивани успех.

Најзад, *сумативна евалуација* се најчешће спроводи на крају програма и има за циљ да помогне реализаторима програма и доносиоцима одлука да процене укупну вредност програма. Сумативна евалуација описује шта је постигнуто, које су позитивне и негативне последице, који су очекивани и неочекивани резултати програма. За разлику од формативног вредновања које се користи у сврху унапређивања програма, сумативно вредновање пружа информације које су потребне за доношење одлуке о будућности програма (да ли наставити реализацију програма, под којим условима, уз какве измене и слично).

У зависности од тога ко спроводи евалуацију програма, она се може поделити на екстерну и интерну евалуацију. За разлику од екстерне евалуације, интерно праћење и вредновање

програма (самовредновање) подразумева да програм процењују његови аутори и реализатори. У идеалном случају, различити типови евалуације програма стручног усавршавања требало би да буду обједињени (Guskey, 2000). Адекватна евалуација програма професионалног развоја требало би да узме у обзир неколико критеријума ефективности (Guskey, 2000): (1) *реакције учесника*; (2) *стечена знања и вештине*; (3) *аспекте организационе подршке*; (4) *примену нових знања и вештина*; (5) *ученичке исходе учења*. У табели 1. приказани су различити нивои евалуације који почивају на наведеним критеријумима. Као што се из табеле 1. може видети, у зависности од постављених критеријума ефективности, евалуативни напори могу бити вођени различитим питањима. Такође, процес праћења и вредновања програма (прикупљања података) може подразумевати примену различитих нацрта, метода и техника, што помаже у прикупљању разноврсних показатеља и података о процесу и ефектима реализације програма. Најзад, сами критеријуми евалуације одређују се у зависности од циља или сврхе евалуације.

У циљу подизања квалитета праћења и вредновања програма стручног усавршавања у Србији, наши аутори Станковић и Вујачић (2011) су понудили Модел за интерно праћење и вредновање програма који се умногоме заснива на Гаскијевом моделу, а намењен је превасходно ауторима и реализаторима програма. Отуд потичу и његове специфичности које се огледају у већем нагласку на преформативној и формативној функцији вредновања, односно на прикупљању података о такозваним улазним величинама (инпут) и контексту. Конкретно, овај модел, поред Гаскијевих пет нивоа евалуације усмерених на исходе и ефекте програма, укључује и праћење планираних и спонтаних промена у програму (нпр. промене циљева, активности, реализатора и слично), као и прикупљање података о контексту у ком ће се одвијати програм (претходна знања и праксе учесника, њихове аспирације, школски контекст и слично). Прикупљање података о контексту пре реализације програма посебно је важно за овај модел јер омогућује ауторима и реализаторима да правовремено ускладе програмске циљеве и активности са потребама и циљевима учесника програма. Истовремено, то отвара могућност

за утврђивање додате вредности програма (нето исходи и ефекти), тако што се утврђује „почетно стање“ пре реализације програма и пореди са „завршним стањем“ након реализације програма.

Табела 1: Модел евалуације програма стручног усавршавања наставника (Guskey, 2000)

Критеријум ефикасности	Кључна питања	Начин прикупљања података	Предмет процењивања или мерења	Сврха евалуације
ИНИЦИЈАЛНЕ РЕАКЦИЈЕ УЧЕСНИКА	• Да ли су учесници позитивно перципирали програм? • Да ли су коришћени материјали релевантни и корисни? • Да ли је водитељ стручан и од помоћи? • Да ли су физички услови били адекватни?	Дистрибуција упитника по завршетку програма.	Задовољство учесника програмом.	Унапређивање структуре и начина вођења програма.
СТЕЧЕНА ЗНАЊА И ВЕШТИНЕ	• Да ли су учесници стекли потребна знања и вештине?	Тестови; симулације; демонстрације; рефлексије учесника; наставнички портфолио.	Нова знања и вештине.	Унапређивање садржаја, формата и организације програма.
ОРГАНИЗАЦИОНА ПОДРШКА И ПРОМЕНА	• Какав је ефекат програма на организационом нивоу? • Да ли је програм утицао на организациону климу и процедуре? • Да ли је имплементација програма подржана на јаван и отворен начин? • Да ли су проблеми решавани брзо и ефикасно? • Да ли су обезбеђени потребни ресурси? • Да ли се успех препознаје и вреднује?	Школска документација; белешке са састанака; упитници; структурирани интервјуи са учесницима; наставнички портфолио.	Организациона подршка, прилагођавање, фацилитација и признавање.	Документовање и унапређивање организационе подршке. Унапређивање процеса вођења промена у будућности.

Табела 1. (наставак)

Критеријум ефикасности	Кључна питања	Начин прикупљања података	Предмет процењивања или мерења	Сврха евалуације
ПРИМЕНА НОВИХ ЗНАЊА И ВЕШТИНА	• Да ли су учесници ефикасно применили нова знања и вештине? • На који начин учесници примењују научено? • Са којим изазовима се учесници суочавају?	Упитници; структурисани интервјуи; рефлексije учесника; наставнички портфолио; опсервација; видео/аудио записи.	Степен квалитет и примене.	Документовање и унапређивање имплементације програма.
УЧЕНИЧКИ ИСХОДИ УЧЕЊА	• Да ли је програм имао утицаја на ученике? • Да ли је програм утицао на ученичка постигнућа? • Да ли је програм утицао на физичку и емотивну добробит ученика? • Да ли је увећано академско самопоуздање ученика? • Да ли ученици редовније похађају наставу? • Да ли се смањује број ученика који напуштају школу?	Ученички и школски досије; упитници; структурисани интервјуи са ученицима, наставницима, родитељима и школском администрацијом; наставнички портфолио.	Ученички исходи учења: - когнитивни - афективни - психомоторни.	Унапређивање свих аспеката програма. Документовање укупног ефекта програма.

Студије ефеката програма стручног усавршавања: главни налази

Гаскијева шема различитих нивоа евалуације инспирисала је истраживаче (Lowden, 2005) да испитају заступљеност различитих типова ефеката у пракси. Стога ће и у овом раду приказ студија ефеката програма стручног усавршавања почивати на Гаскијевој шеми евалуације. Другим речима, биће приказани подаци о ефектима програма на нивоу реакција учесника, стицања и примене наставничких знања и вештина, као и подаци о

организационим аспектима и ученичким исходима. Један од занимљивих података који су добијени у досадашњим студијама јесте да различити актери процеса стручног усавршавања (наставници, директори, водитељи) заправо изједначавају ниво стицања наставничких знања и примене тих знања у пракси (Franke et al., 2001; Goodal et al, 2005). Аутори наведених студија стога спајају та два нивоа евалуације у један ниво. У складу с тим налазима, и у овом одељку ће се обједињено говорити о нивоу стицања знања у програмима стручног усавршавања и о нивоу њихове примене у пракси.

Иницијалне реакције и задовољство учесника

У литератури постоји консензус да иницијалне реакције наставника и њихово задовољство програмима представљају најчешћи вид евалуације стручног усавршавања (Goodal et al, 2005; Guskey, 2000). У нашем систему предвиђена је обавезна евалуација иницијалних реакција учесника програма стручног усавршавања наставника. Водитељи програма обавезни су да у року од 10 дана након одржаног семинара доставе попуњене евалуационе упитнике за наставнике (*Pravilnik o stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*, 2005). Према подацима Завода за унапређивање образовања и васпитања (prema Džinović, 2009), просечна оцена свих реализованих програма за школску 2008/2009. годину на скали од 1 до 4 износи 3,72. Другим речима, може се рећи да наставници изузетно позитивно оцењују готово све реализоване програме стручног усавршавања. Овај податак може се интерпретирати као индикатор не само недовољно дискриминативног система евалуације програма, већ и фундаменталних проблема у систему стручног усавршавања (Džinović, 2010).

Међутим, слични подаци о високом степену задовољства наставника семинарима добијени су и у низу других земаља. На пример, у студији Нира и Боглерове (Nir & Bogler, 2008) просечна оцена задовољства наставника програмима стручног усавршавања на скали од 1 до 7 износила је 5,54. Још су убедљивији подаци добијени у OECD-овом истраживању TALIS (Teaching

and Learning International Survey), којим су захваћена искуства наставника у 24 земље учеснице. Наиме, у овом истраживању добијено је да 80,6% наставника на нивоу међународног просека сматра да су семинари имали средњи или висок ефекат на њихов професионални развој (OECD, 2009; Scheerens, 2010). Надаље, варијације у оценама на нивоу појединачних земаља учесница су релативно мале, а конзистентно су позитивно оцењени и други облици стручног усавршавања, као што су истраживања сопствене праксе, неформалне дискусије, посете другим школама, менторство, читање стручне литературе и тако даље.

Имајући у виду наведене податке, висок степен задовољства наставника семинарима у нашем образовном систему можемо посматрати као део сличног међународног обрасца. Зашто се добијају тако високе оцене када се као критеријум ефективности користе реакције наставника, остаје недовољно осветљено у наведеним студијама. Такође, као што сами аутори TALIS студије наводе (OECD, 2009), наведене податке о ефектима програма стручног усавршавања треба узети с одређеном резервом будући да су засновани само на перцепцијама наставника.

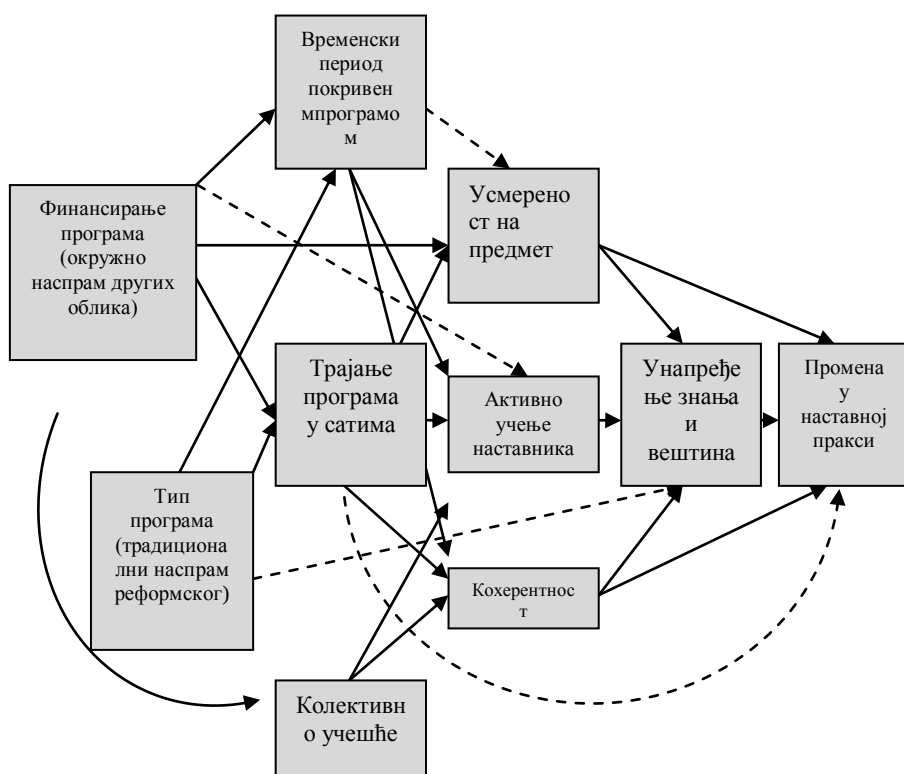
Стицање и примена знања и вештина

У литератури се наводи да се нивои евалуације стицања и примене знања и вештина ретко истражују, а још ређе се прате њихови дугорочни ефекти (Goodal et al., 2005; Guskey, 2000). Једна од првих обимних студија ефеката програма стручног усавршавања, изведена на случајном узорку од 1.027 наставника математике и природних наука (Garet et al., 2001), показала је да наставници сматрају да анализирани програми доводе до промене у њиховим знањима и вештинама. Наставници су на скали од 1 до 5 процењивали у којој мери понуђени програми доприносе унапређивању њихових знања и вештина. Наставници су оцењивали програме просечном оценом 3,4. У поређењу са подацима о иницијалним реакцијама и задовољству наставника програмима, видимо нешто ниже, али и даље позитивне оцене ефеката. Наставници који су извештавали о унапређењу знања и вештина такође су наводили да је дошло до примене тих знања у

практи, што такође оправдава обједињено евалуирање ова два критеријума ефективности програма стручног усавршавања.

Надаље, у овој студији анализирани су карактеристике програма стручног усавршавања које су доводиле до позитивних ефеката на наставничке процене. Идентификоване су три кључне карактеристике и три структуралне карактеристике програма чији су ефекти позитивно оцењени из перспективе наставника (слика 1).

Слика 1. Емпиријски модел утицаја различитих варијабли на стицање и примену знања и вештина¹³ (prema Garett et al., 2001)



¹³ Резултати приказани на слици 1. представљају стандардизоване коефицијенте путање који су статистички значајни на нивоу 0.05. Испрекиданом линијом приказани су коефицијенти мањи или једнаки 0.9.

Аутори наводе да *усмереност на предметно знање* (из математике и природних наука), *прилике за активно учење* и *кохерентност програма* доприносе позитивним ефектима. Две посебно значајне структуралне карактеристике односе се на временску димензију програма: *трајање програма* (у сатима) и *временски период покривен програмом* (у месецима). Програми који су обезбеђивали више времена за учеснике, и то кроз обе наведене димензије, били су оцењени као ефективнији из перспективе наставника. Најзад, *колективно учење* у програмима такође је издвојено као структурална карактеристика која доприноси позитивнијим ефектима. У закључку ове студије, аутори наводе да право питање заправо није форма програма стручног усавршавања. Другим речима, традиционалне форме попут семинара и радионица могу дати подједнако добре ефекте као и иновативне форме као што су заједнице учења, под условом да обезбеде присуство наведених структуралних и кључних карактеристика (Garet et al., 2001).

Поред наведене обимне квантитативне студије, у низу квалитативних студија мањег обима такође је документована промена у наставној пракси као ефекат програма стручног усавршавања (Sherin & van Es, 2009; Steinberg et al., 2004; Turner et al., 2011; Wood et al., 1991). На пример, у једној од ових студија описан је ефекат програма стручног усавршавања који је имао за циљ разумевање развоја математичког мишљења (Franke et al., 2001). Аутори студије наводе да се на основу опсервација часова и интервјуа са наставницима, може закључити да свих 22 учесника примењује научене принципе и четири године након завршетка програма. Иако ове квалитативне студије не омогућују генерализовање закључака и идентификовање фактора ефикасности програма стручног усавршавања, оне могу бити корисне за праћење дугорочних ефеката и анализу процеса промена у наставним праксама, као и инспирација за организовање евалуације у конкретном образовном контексту.

Организациона подршка и промена

Организациони ниво у контексту ефеката програма стручног усавршавања наставника разматран је у литератури из два угла. С једне стране, организациона подршка анализирана је као *фактор* који утиче на ефекте програма стручног усавршавања. На пример, организациона подршка може да подстакне наставнике на промену наставне праксе, али и да блокира промене. С друге стране, организационе промене посматрају се као *критеријумска варијабла*, односно као један од *исхода* програма стручног усавршавања. У наредном тексту биће приказани налази неких од студија у којима се разматрају оба ова аспекта.

У већ споменутом истраживању TALIS (OECD, 2009; Scheerens, 2010) утврђено је да наставничке перцепције програма стручног усавршавања пресудно зависе од школских фактора. Подстицајна школска клима и сарадња издвојени су као фактори који имају позитиван ефекат на наставничке перцепције програма. Такође, утврђено је да већа усмереност на систем процењивања рада наставника уз пружање повратне информације наставницима доводи до позитивније перцепције програма стручног усавршавања. У закључцима ове студије наводи се да организациона подршка доприноси томе да наставници промену праксе доживљавају не само као лични, већ као колективни подухват на нивоу школе, што повратно утиче на капацитет школе за организационо учење.

У студији Лоуденове (Lowden, 2005) испитиван је утицај програма стручног усавршавања на школу као организацију. Из перспективе наставника, похађани програми стручног усавршавања имали су осредњи ефекат на нивоу организације. Наставничке процене ефеката програма стручног усавршавања на организационом нивоу биле су нешто ниже од њихове процене ефеката на личном нивоу.

Може се претпоставити да су организациони ефекти програма стручног усавршавања већи уколико представљају директан циљ програма. Током протеклих неколико деценија у литератури о стручном усавршавању наставника указано је на све већи значај организационо оријентисаних програма, као што су

заједнице учења, акциона истраживања, тимско учење и тако даље (Fullan, 1995; Guskey & Huberman, 1995; Stanković & Pavlović, 2010). Документовање ефеката професионалних заједница учења углавном почива на квалитативним студијама (Giles & Hargreaves, 2006; Leithwood et al., 1998; McLesky & Waldron, 2002; Stoll et al., 2006).

На пример, у четворогодишњој студији перцепције промена на нивоу школе, подаци су прикупљани путем интервјуа и етнографских опсервација приликом посета школама (Giles & Hargreaves, 2006). У овој студији утврђен је низ позитивних организационих ефеката у оквиру школе у којој је примењен модел професионалне заједнице учења. Позитивна организациона култура, иновативност, етика бриге, стабилност и резилијентност у сусрету са тешкоћама, само су неки од ових ефеката. Надаље, програми стручног усавршавања који почивају на стандардима, као и шири покрет стандардизације у школама, идентификовани су у овој студији као препреке одрживости школа као заједница учења.

У другим студијама такође су утврђени позитивни организациони ефекти заједница учења, као што су веће задовољство послом (Louis et al., 1995), већа мотивисаност наставника (Cordingley et al., 2003) и успех у спровођењу реформи на нивоу школе (Little, 2002). Такође, идентификоване су карактеристике ефективних заједница учења. Међу кључним карактеристикама наводи се улога лидерства у професионалним заједницама учења (Wiley, 2001).

Ученички исходи учења

Док је иницијалне реакције и мишљења наставника о ефектима програма стручног усавршавања могуће истражити применом упитника, интервјуа или путем опсервација, анализа ученичких исхода учења захтева знатно сложеније и ригорозније методолошке процедуре. Када наставници процењују ученичке исходе учења као ефекат програма стручног усавршавања, добија се изузетно позитивна слика (Lowden, 2005). У овој студији

добијено је да наставници у просеку сматрају да ефекат програма на нивоу ученичких исхода учења износи 3,99 (на скали од 1 до 5). Занимљиво је да су наставници у овој студији сматрали да је ефекат програма стручног усавршавања највећи управо на нивоу ученичких исхода. Другим речима, из перспективе наставника, програми стручног усавршавања више доприносе унапређивању ученичких него наставничких исхода учења, што је готово парадоксалан податак.

Наведена студија представља добру илустрацију чињенице да разумевање ефеката програма стручног усавршавања на нивоу ученичких постигнућа представља својеврстан истраживачки изазов. Стога се “златним стандардом” у овој области сматрају експерименталне и квазиексперименталне студије (Guskey & Yoon, 2009; Yoon, 2007). Истраживачка грађа која се односи на резултате оваквих студија релативно је мала, али је током протекле деценије знатно увећана.

У једном од првих експерименталних истраживања ове врсте (Carpenter et al., 1989) утврђено је да похађање програма професионалног развоја може да доведе до бољих ученичких постигнућа из математике. У овој студији је 20 наставника учествовало у једномесечном програму који је пружао знања о томе како ученици развијају вештине сабирања и одузимања. У односу на контролну групу, ученици у експерименталним одељењима постигли су боље резултате у области чињеничног знања, решавања проблема, разумевања градива, а такође је уочено и веће самопоуздање ученика приликом решавања проблема. Охрабрени овим подацима, доносиоци одлука захтевали су нове студије о ефектима програма стручног усавршавања на нивоу ученичких исхода учења (Wayne et al., 2008).

Један од првих систематских прегледа литературе у овој области (Kennedy, 1998) обухватио је анализу 12 експерименталних студија које су извештавале о ефектима програма стручног усавршавања на школска постигнућа ученика из математике и природних наука. У овој студији скренута је пажња на изузетно значајну улогу *садржаја* програма стручног усавршавања. Наиме, Кенедијева је указала на то да највећи ефекат производе програми који пружају наставницима следећи

корпус знања: (1) предметна знања из математике / природних наука; (2) знања о томе како ученици уче математику / природне науке; (3) знања о курикулуму и конкретним наставним праксама за подучавање математике / природних наука. Другим речима, програми које су нудили општа педагошко-психолошка знања применљива у настави различитих предмета доводили су до мањих ефеката у постигнућима ученика. У закључку, ауторка наводи да налази ове студије скрећу пажњу с уобичајених тема у разматрањима стручног усавршавања, као што је форма програма или метод рада, на питање конкретних тема и активности које се програмом нуде.

Резултати новијих студија ефеката програма стручног усавршавања на нивоу ученичких исхода систематски су анализирани у студији Јуна и сарадника (Yoon et al., 2007). На основу прегледа 1.300 студија које се баве односом између професионалног развоја наставника и ученичких постигнућа, идентификовано је само девет студија које задовољавају ригорозне научне стандарде експерименталних или квази-експерименталних студија. Ових девет студија спроведено је у периоду 1986–2003. године, у њима су учествовали наставници математике, природних наука и матерњег језика. Аутори ове студије закључују да су програми стручног усавршавања у све три предметне области имали умерено позитивни ефекат на постигнућа ученика основне школе. Просечна величина ефекта износила је 0.54, а просечни индекс побољшања 21. Другим речима, постигнуће ученика из контролне групе увећало би се за 21 перцентилни поен да су њихови наставници похађали анализирани програме стручног усавршавања. У једној студији забележени су негативни ефекти (рачунање разломака), а у једној је ефекат износио нула (настава читања). Детаљне карактеристике ових девет студија и њихови ефекти изражени кроз индекс побољшања приказани су у табели 2.

Занимљиве су карактеристике програма стручног усавршавања који су довели до оваквих ефеката. Најпре, у свих девет студија програм стручног усавршавања подразумевао је традиционалну форму семинара или радионица, које су у литератури често критиковане као недовољно ефикасне (Guskey

& Yoon, 2009; Kennedy, 1998; Stanković & Pavlović, 2010). Међутим, ове радионице (семинари) нису биле једнократне, већ су трајале од 15 до 100 сати, и то кроз период од четири недеље до 10 месеци. Такође, у свим студијама, осим у једној, било је обезбеђено праћење примене програма у пракси. Стога аутори студије наводе да ефективни програми стручног усавршавања захтевају време, и то организовано, пажљиво испланирано и структурисано. Ови подаци указују да радионице/семинари нису слика и прилика недовољно ефективне праксе, под условом да се обезбеди довољно адекватно организованог времена за њихову реализацију и праћење њихових ефеката. Такође, наведени подаци не указују на то да радионице представљају једини ефективни облик стручног усавршавања. Упркос њиховој критичности у литератури, оне могу да буду корисне, тако да их не треба апприори одбацити. Занимљиво је и то да нису издвојене конкретне активности које се могу повезати са позитивним ефектима програма. Садржај и контекст стручног усавршавања обликовали су тип активности, тако да аутори закључују да ефективни програми нису резултат имплементације скупа најбољих пракси, већ резултат пажљиве адаптације различитих пракси конкретном садржају, процесима и контексту. Најзад, и сами аутори упућују на пажљивост у доношењу дефинитивних закључака о ефективности конкретних елемената ефективних програма стручног усавршавања. На пример, студија Јуна и сарадника критикована је због ниског степена варијабилности у форми и трајању анализираних програма, као и због тога што нису тестиране интервенције у различитим контекстима (Wayne et al., 2008). Наиме, предмет анализе биле су експерименталне студије које су се одигравале у малом броју школа, под условима који су повољни за добијање позитивних исхода, а не студије у различитим контекстима и различитих едукатора. Имајући то у виду, може се претпоставити да би се у пуном опсегу могућих контекста заправо добиле ниже просечне величине ефекта и нижи просечни индекс побољшања.

Закључна разматрања

Разумевање ефеката програма стручног усавршавања наставника постаје посебно важно данас, када се професионални развој наставника и стручно усавршавање, као његов саставни део, постављају у фокус свих реформских иницијатива у области образовања. Информације о ефектима програма стручног усавршавања наставника значајне су како за креаторе политика, ауторе и реализаторе програма, тако и за наставнике и школе. Имајући у виду да је стручно усавршавање наставника прописано као обавеза у нашој земљи, као и то да су последњих година активности стручног усавршавања и улагања у ову област интензивирани, праћење ефеката додатно добија на значају. Из тог разлога, циљ овог рада био је да прикажемо кључне принципе евалуативних истраживања и ефекте различитих програма стручног усавршавања наставника, као и да на основу тога дамо препоруке које би водиле унапређивању ове области у нашој земљи. У целини, може се рећи да *процене ефеката програма стручног усавршавања знатно варирају у зависности од критеријума ефективности и начина на који процењујемо ефекте*. Иницијалне реакције наставника показале су се као недовољно дискриминативан показатељ ефективности програма. Наставничке перцепције нису информативне чак ни када се узму у обзир други критеријуми ефективности програма стручног усавршавања.

Подаци добијени у различитим студијама наводе на закључак да су *наставници склони недискриминативно позитивним оценама програма* било да су у питању иницијалне реакције, примењена знања или ученички исходи учења. Може се закључити да *евалуација која почива само на наставничким перцепцијама не представља адекватну основу за процењивање квалитета и ефеката програма*.

Табела 2: Приказ карактеристика и ефеката девет анализираних експерименталних студија (према Yoon et al., 2007)

Студија	Назив програма	Филозофија	Садржај	Реализатори и структура програма	Временске карактеристике програма	Индекс побољшања
Karpenter i sar. (1989)	Когнитивно вођена настава	Наставници математике мењају своју наставну праксу под утицајем истраживачких података о начину на који ученици уче математику.	Како ученици уче математику, повезаност између математичких проблема и начина на који их ученици решавају, планирање наставе.	Аутори програма 4 радионице у трајању од по недељу дана и један сусрет у циљу праћења ефеката	83 сата током четири месеца	16 (тест рачунања); 16 (тест решавања проблема)
Cole (1992)	Мисисипи програм за обуку наставника	Наставници који користе компетенције дефинисане на државном нивоу биће успешнији у наставној пракси, а њихови ученици ће знати више.	Моделовање 14 бихевиоралних компетенција (на пример: планирање наставе, организовање наставе прилагођене индивидуалним карактеристикама ученика, праћење напретка)	Одељење за образовање на нивоу државе Мисисипи 8 трочасовних сусрета у периоду од 2 месеца, уз праћење кроз опсервацију и две полудневне конференције	40+ сати током године	19 (математика) 29 (читање) 9 (језик)

Duffy <i>et al.</i> (1986)	Примена експлицитних вербалних објашњења у настави читања	Обука наставника да користе експлицитна вербална објашњења у настави читања доводи до унапређивања стратешких вештина читања међу ученицима	Како експлицитирати инструкције током наставе читања	Аутори 5 двосатних радионица	10 сати током периода од 4 месеца	0
Marek & Metheven (1991)	Циклус учења у настави природних наука на нивоу основне школе	Истраживачки приступ у настави природних наука наводи ученике да конструишу сопствено знање о свету око себе.	Како развити циклусе учења у области природних наука, који омогућују ученицима да истражују и који су усклађени са ученичким способностима.	Национална фондација за науку Четворонедељне летње радионице	100 сати током периода од 4 недеље	15
McCutchen <i>et al.</i> (2002)	-	Настава би требало да развија фонолошку свесност. Дубинско разумевање фонологије и изговора, као и начина на који утичу на развој вештине читања, корисни су у настави.	Продубљивање наставничког разумевања фонологије, развоја фонолошке свесности код деце и типичних дечјих грешака.	Аутори Двонедељна летња школа уз 3 сусрета у сврхе праћења; неформална интеракција и посете учионицама	100 сати током периода од 4 недеље	15

McGill- Franzen <i>et al.</i> (1999)	-	Унапређивање децјег односа према књигама у учионици није довољно за развој писмености, већ је потребно развити код наставника вештине коришћења библиотеке у настави.	Осмишљавање просторних решења у учионици; ефективни начини излагања књига; значај гласног читања деци; организовање рада у малим групама уз употребу материјала на основу прочитаних књига.	Аутори 3 целодневна сусрета и 7 двочасовних сусрета у циљу праћења	Око 30 сати током периода од 6 месеци	Од 5 (тест речника) до 37 (појмови о књигама и читању)
Saxe <i>et al.</i> (2001)	-	Иако квалитетни наставни материјали садрже задатке и активности које подстичу учење математике, ови материјали нису довољни да доведу до дубинских промена у наставној пракси. У оквиру професионалног развоја наставници би требало да трансформишу начин на који користе наставне материјале.	Наставничко знање математике, наставничко знање о начину на који ученици уче математику и разломке, наставничко разумевање мотивације ученика да уче математику.	Аутори Једнедељна радионица уз 13 пратећих сусрета	Око 60 сати у периоду од 6 и по месеци	49 (појам разломака) 20 (рачунање разломака)

Sloan (1993)	-	Обука наставника да испоље одређена понашања доводи до глобалне промене у настави и испитивању, што повратно утиче на ученичко учење.	Примена стратегија наставе и испитивања које су повезане са директном наставом и са Хантерових седам корака у настави (нпр. антициповање, дефинисање циљева, предавање, моделовање, провера и вођење).	Аутори Летњи сусрети и 7 састанака у сврхе праћења	Око 5 сати током периода од 2 месеца	25 (тест читања) 10 (тест математике) 23 (тест природних наука)
Tienken (2003)	-	Постоји потреба за фокусирањем и одрживим професионалним развојем у области наставе писања. Професионални развој ситуиран у контекст учионице ефективно ће обучити наставнике да унапређују метакогнитивне вештине ученика у процесу писања.	Како подучити ученике да примењују рефлексивна питања као вид самопроцене у току састављања и ревидирања писмених састава.	Аутор 8 једночасовних сусрета уз 6 пратећих састанака	14 сати током периода од 3 и по месеца	16 (оцена на писменом задатку)

С друге стране, подаци о ефектима програма стручног усавршавања добијени у експерименталним и квази-експерименталним студијама указују на значајан раскорак у односу на екстремно позитивне наставничке перцепције ефеката. Наиме, налази експерименталних и квази-експерименталних студија указују на *могућност произвођења умереног побољшања ученичких постигнућа, али и на могућност произвођења негативних ефеката*. Ако узмемо у обзир критике да се експерименталне и квази-експерименталне студије често реализују у условима који су повољни за добијање позитивних исхода, може се претпоставити да би се у разноврснијим контекстима добиле још ниже процене ефеката програма. Стога би потпунијем сагледавању ефеката програма стручног усавршавања могло да допринесе комбиновање различитих критеријума ефективности, извора и начина прикупљања података.

Приказане студије наводе и на закључке о карактеристикама ефективних програма стручног усавршавања. У различитим типовима студија постоји консензус да *ефективност програма у великој мери зависи од трајања и временске организације програма*. Тако, утврђено је да до већих ефеката доводе управо они програми који дуже трају и чије је трајање распоређено у дуже временске интервале. Упркос бројним критикама традиционалне форме семинара и залагања за иновативне форме стручног усавршавања, студије ефеката наводе на закључак да семинари могу бити ефективни уколико се обезбеде кључни структурални елементи за њихово реализовање, као што су временска организација и праћење програма. Надаље, у различитим студијама наводи се да *усмереност на педагошко-предметно знање доводи до бољих ефеката програма стручног усавршавања него усмереност на општа педагошко-психолошка знања*. Другим речима, комбиновање предметних знања са конкретним наставним праксама показало се као корисније од нуђења општих педагошко-психолошких знања која су применљива у настави различитих предмета. Најзад, истраживања су такође потврдила да *ефективност програма зависи од организационе подршке, подржавајућег лидерства и колективног учешћа наставника у стручном усавршавању*. Ове

карактеристике могу се посматрати као организациони предуслови од којих зависе ефекти програма.

У нашем систему стручног усавршавања наставника, евалуација се и даље своди на регистровање иницијалних реакција наставника. Стога се може рећи да у *нашем систему недостаје евалуација која је заснована на суштинским критеријумима ефективности*, као што су стечена и примењена знања и вештине, аспекти организационе подршке и ученички исходи учења. Надаље, *међу кључним актерима је потребно развијати свест о значају евалуације стручног усавршавања и критеријумима ефективности у свим фазама „животног циклуса“ програма*: приликом креирања, одобравања, реализовања, праћења, вредновања и даљег унапређивања програма. Како би се обезбедило што потпуније разумевање ефеката програма стручног усавршавања у нашем систему, *потребно је засновати евалуацију на различитим методологијама, изворима и начинима прикупљања података*. На овај начин, подаци о ефектима омогућили би да се у нашем систему заиста и успостави ефикасно „тржиште“, које би довело до веће потражње за квалитетним програмима и до одбацивања недовољно ефективних програма.

На основу података о карактеристикама ефективних програма, такође се може формулисати неколико препорука за унапређивање стручног усавршавања наставника у нашој земљи, посебно како би се наставници припремили за активно учествовање у мењању наставне праксе у правцу веће иницијативе, сарадње и стваралаштва. Податак о кључној улози временске организације програма указује на значајан недостатак нашег система, у коме доминирају кратки и једнократни програми чије је трајање Правилником о стручном усавршавању наставника (2005) и даље ограничено на три дана (максимално 24 сата обуке), тако да су они усмерени на мењање само појединих фрагмената наставне праксе. Стога се важна препорука за доносиоце одлука односи на потребне измене у Правилнику које би омогућиле *флексибилније временско организовање програма стручног усавршавања наставника*. Имајући у виду да само дугорочни, континуирани програми стручног усавршавања могу

да доведу до свеобухватнијих промена наставне праксе која промовише иницијативу, сарадњу и стваралаштво као три важна друштвена циља, веома је битно да у нашем систему стручног усавршавања постоје континуирани и дугорочни програми.

Надаље, податак који указује на значај стручног усмерења програма, у оквиру којег су укључена и методичко-психолошка знања о настави конкретног предмета, може послужити као основа за планирање приоритетних области за усавршавање наставника у будућности. Стога је потребно да се у програмима који за циљ имају припрему наставника за подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва – *опишта дидактичко-психолошка знања прилагоде настави појединих предмета.*

Најзад, постојећа системска решења у нашој земљи не предвиђају могућност одобравања програма који за циљ имају покретање организационих промена на нивоу читаве школе, нити се прати и вреднује организациона подршка, као важан фактор ефективности програма. Имајући у виду податке о карактеристикама ефективних програма, могу се формулисати следеће препоруке: (1) *осмишљавање различитих програма који би обухватили припрему директора и стручних сарадника за пружање адекватне организационе подршке стручном усавршавању на нивоу читаве школе;* (2) *у процес праћења и вредновања програма потребно је укључити и аспект организационе подршке;* (3) *у оквиру процедуре одобравања програма омогућити програме који за циљ имају развијање школе као организације.* То је посебно важно у контексту реформских иницијатива које сарадњу између кључних актера образовног процеса посматрају као главни ресурс и исход ових иницијатива.

На крају, потребно је рећи да наведене препоруке проистичу из студија ефеката које нису спроведене у контексту нашег образовног система. Међутим, иако је њихова применљивост у нашем контексту засад условна, наведене налазе свакако не би требало заобићи приликом креирања будућих политика и истраживања у области стручног усавршавања наставника. Добро заснован систем професионалног развоја наставника који подразумева квалитетно праћење и вредновање

програма стручног усавршавања у основи је овако замишљених реформи. У нашем систему тек предстоје систематска и свеобухватна истраживања ефеката програма стручног усавршавања наставника, а резултати студија наведених у овом раду могу представљати корисне смернице у том процесу.

Литература

- Carpenter, T., Fennema, E., Peterson, P., Chiang, C. & Loef, M. (1989). Using knowledge of children's mathematics thinking in classroom teaching: An experimental study. *American Educational Research Journal*, 26(4), 499-531.
- Centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju (2011). *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora za školsku 2011/2012. godinu*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Christie, K. (2009). Professional development worth paying for. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 461-463.
- Cordingley, P., Bell, M., Rundell, B. & Evans, D. (2003). The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. In: *Research evidence in education library. version 1.1*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenge of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- Drucker, P. & Wartzman, R. (2010). *The Drucker lectures: Essential lectures on management, society and economy*. New York: McGraw Hill.
- Džinović, V. (2009). Izazovi evaluacije seminara na osnovu iskustva nastavnika. U Komlenović, Đ., D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (321-333). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Franke, M., Carpenter, T., Levi, L. & Fennema E. (2001). Capturing teachers' generative change: A follow-up study of professional development in mathematics. *American Educational Research Journal*, 38(3), 653-689.
- Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory into Practice*, 34(4), 230-235.
- Garet, M., Porter, A., Desimone, L., Birman, B. & Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Education Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Goodall, J., Day, C., Lindsay, G., Muijs, D. & Harris, A. (2005). *Evaluating the impact of continuing professional development*. The University of Warwick: Research Report to the Department for Education and Skills.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Guskey, T. & Yoon, K. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Hill, H. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan* 90(7), 470-476.
- Kennedy, M. (1998). *Form and substance in inservice teacher education: Research monograph*. University of Wisconsin-Madison: National Institute for Science Education.
- Lajović, B., Radosavljević, B., Mitić, B., Pavlović, G., Jovanović, J., Arandelović, R., Krneta, S. & Milošević-Ješić, S. (2009). *Priručnik za planiranje stručnog usavršavanja i napredovanja*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.
- Leithwood, K., Leonard, L., Sharratt, L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34(2), 243-276.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers communities of practice: Opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education* 18(8), 917-946.
- Lowden, C. (2005). *Evaluating the impact of professional development*. National Staff Development Council. Retrieved from <http://www.nsdc.org/library/publications/research/index.cfm>
- Louis, K., Kruse, S. & Bryk, A. (1995). Professionalism and community: What is it and why is it important in urban schools? In K. Louis. & S. Kruse (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools*. Long Oaks, CA: Corwin.
- McLeskey, J. & Waldron, N. (2002). School change and inclusive schools: Lessons learned from practice. *Phi Delta Kappan*, 84(1), 65-72.
- OECD (2008). *Nastavnici su bitni: kako privući, usavršavati i zadržati efikasne nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete Srbije.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Pešikan, A., Antić, S. & Marinković, S. (2010). Konceptija stručnog usavršavanja nastavnika u Srbiji – između proklamovanog i skrivenog modela. *Nastava i vaspitanje*, 59(2), 278-296.
- Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, Službeni glasnik RS, br. 14/04 i 56/05.

- Scheerens, J. (Ed.) (2010). *Teachers' professional development: Europe in international comparison. A secondary analysis based on the TALIS dataset*. Brussels, European Union.
- Sherin, M. & E. van Es (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Stanković, D. & Pavlović, J. (2010). Modeli profesionalnog razvoja nastavnika. U Polovina, N. & Pavlović, J. (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (17-40). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2011). Sistem profesionalnog razvoja nastavnika u Srbiji: glavne teme i pravci razvoja, u Vonta T. i Ševkušić S. (ur.): Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja (87-101). Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja Beograd.
- Stanković, D. i M. Vujačić (2011). Praćenje i vrednovanje programa stručnog usavršavanja nastavnika: priručnik za autore i realizatore programa. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Steinberg, R., Empson, S. & Carpenter, T. (2004). Inquiry into children's mathematical thinking as a means to teacher change. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(3), 237-267.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4:), 221-258.
- Turner, J., Bogner Warzon, K. & Christensen, A. (2011). Motivating mathematics learning: Changes in teachers' practices and beliefs during a nine-month collaboration. *American Educational Research Journal*, 48(3), 718-762.
- Wayne, A., Yoon, K., Zhu, P., Cronen, S. & Garet, M. (2008). Experimenting with teacher professional development: Motives and methods. *Educational Researcher*, 37(8), 469-479.
- Wiley, S. (2001). Contextual effects of student achievement: School leadership and professional community. *Journal of Educational Change* 2(1), 1-33.
- Wood, T., Cobb, P., Yackel, E. (1991). Change in teaching mathematics: A case study. *American Educational Research Journal*, 28(3), 587-616.
- Yoon, K., Duncan, T., Lee, S., Scarloss, B. & Shapley, K. (2007). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement*. Washington, DC: U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). Beograd: Službeni glasnik RS, br. 62/03, 64/03.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). Beograd: Službeni glasnik RS, 72/09.

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2008). *Profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju*, [WWW] Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Available from: http://www.zavod.edu.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=16:2009-03-30-15-52-39&catid=4:2009-02-19-11-16-58&Itemid=59 [Accessed 20/12/08].

НОВА ПАРАДИГМА ПРОФЕСИОНАЛНОГ РАЗВОЈА НАСТАВНИКА – ПОДСТИЦАЈ ЗА ИНИЦИЈАТИВУ, САРАДЊУ И СТВАРАЛАШТВО¹

Владимир Џинових² и Ивана Ђерић
Институт за педагошка истраживања

Иницијатива, сарадња и стваралаштво представљају значајне појмове у професионалном развоју наставника. Они су циљеви којима се тежи у активностима професионалног развоја наставника, исходи на основу којих се процењује њихова ефективност, али и вредности модерне „парадигме“ професионалног учења (Schön, 1983; Argyris, 2007; Engeström, 1999a; Wenger, 1998), чија је кључна одлика професионално учење као рефлексивно-социјална пракса (РСП).

У овим кључним појмовима се сусичу РСП и приступ професионалном развоју наставника који је осмишљен у оквиру пројекта „Од иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових идентитета и улога у друштву“ (СИС) (Šefer, 2012). СИС приступ повезује сарадњу, иницијативу и стваралаштво као кључне процесе неопходне за квалитетно образовање, школску ефективност, успешан професионални развој наставника и умреженост школе у ширу социјалну средину. На тај начин, настојећи да код просветних радника подстакне развој иницијативности, кооперативности и иновативности, СИС приступ се ослања на идеје РСП. Штавише, претпоставка СИС приступа је да би и едукатори наставника требало да буду фацилитатори иницијативе, сарадње и стваралаштва кроз менторство, супервизију, саветовање или коучинг за наставнике³, како би наставници постали иницијатори, тимски играчи и иноватори.

На крају овог следа, РСП и СИС претпостављају да ће подстицање иницијативности, сарадљивости и иновативности код наставника резултирати развојем ових вештина и вредности код ученика. То је нарочито релевантно у друштву које све више

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011-2014).

² v.dzinovic@gmail.com

³ Термин се односи на енглески термин *couching*

„захтева“ и „одобрава“ иницијативне, сарадљиве и креативне појединце.

У овом поглављу ће бити размотрене идеје на којима би требало да почива професионални развој наставника како би испунио циљеве СИС приступа. Реч је о идејама о учењу као рефлексивној пракси, заједничкој активности у професионалној заједници и креативном чину. Такође, биће речи и о улогама и активностима едукатора наставника у процесу професионалног учења које би требало да допринесу остваривању иницијативе, сарадње и стваралаштва у школи.

Професионални развој наставника и иницијатива: иницијатива да се учи, иницијатива да се мења

Један од најутицајнијих дискурса који обликују савремена схватања професионалног развоја наставника јесте дискурс целоживотног учења (Usher & Edwards, 2007). Целоживотно учење постаје главна одредница професионалности и професионалног идентитета, што даје посебан значај праксама учења за рад и током рада (Schön, 1983; Eraut, 1994). У том смислу, циљ целоживотног учења јесте изграђивање вештина и вредносних ставова неопходних за *лично и професионално остваривање у друштву знања*. Целоживотно учење подразумева и то да образовне праксе имају функцију припреме појединца за активно учешће у демократском друштву. То значи да је други значајан циљ целоживотног образовања развој појединца као *друштвено свесног актера*, који је у стању да се избори за најповољнији положај за себе и који препознаје важност социјалне правде у заједници којој припада (Usher, Bryant & Johnston, 1997).

У оба постављена циља исказана су очекивања од појединаца (али и институција и друштва у целини) да покажу *иницијативу* у овладавању знањима, вештинама и ставовима неопходним за целоживотно учење и учење за друштвено ангажовање (социјалну партиципацију) (Day, 1999; European Commission, 2000; Hargreaves, 2003). Иницијатива се, другим речима, у целоживотном учењу одређује као спремност на ново учење, овладавање вештинама трагања и управљања вишеструким изворима знања, као и испољавање предузетничког приступа професионалним изазовима. У европској политици целоживотног учења, иницијатива се, како видимо, појављује као

важан „механизам“ подстицања економског и друштвеног развоја.

Систематски подстицај праксама целоживотног учења требало би да пружи образовање, у коме су спроведене адекватне промене курикулума, побољшани образовни процеси и исходи и повећана његова релевантност за друштво засновано на знању. Промене у професионалном развоју наставника представљају саставни део ових општих образовних промена. Неопходно је покренути потенцијал за учење и промену који постоји код наставника, подићи свест о значају иницијативе и иноваторства у њиховом професионалном развоју, како би били спремни да развијају иницијативу и иноваторство код ученика. Другим речима, од професионалног развоја наставника очекује се да подстакне изграђивање односа према настави који је карактеристичан за рефлексивне практичаре (Schön, 1983). *Рефлексивност* представља једну од кључних вештина у РСП (Schön, 1983; Korthagen & Vasalos, 2005). Стога је рефлексивност кључни појам у СИС приступу, када говоримо о домену професионалног развоја наставника.

Једно од најважнијих питања у професионалном развоју наставника јесте шта наставника чини професионалцем, шта је потребно развити код наставника кроз праксе професионалног учења. Свакако да су то предметна (стручна) знања, педагошко-психолошка знања и вештине наставе. Међутим, ова манифестна знања, која се односе на „технички“ аспект професије, нису довољна да осигурају професионалну компетентност наставника у будућности. Наставник који је стручњак у својој области редовно похађа стручне семинаре, на којима се сусреће са колегама и размењује с њима искуства, усавршава своја знања из школске педагогије, педагошке психологије, психологије комуникације и слично – није тај „срећник“ кога ћемо у будућности сматрати довољно стручним и у кога ћемо имати пуно професионално поверење да ће нашу децу припремити за живот у савременом друштву. Наиме, суштинска промена ка већој иницијативи, сарадњи и иновативности у школи неће уследити ако наставник само допуњује и усавршава стручна и методичка знања која већ има, јер би то било учење „у једнострукој петљи“ (Argyris, 2007; Schön, 1983) (видети слику 1).

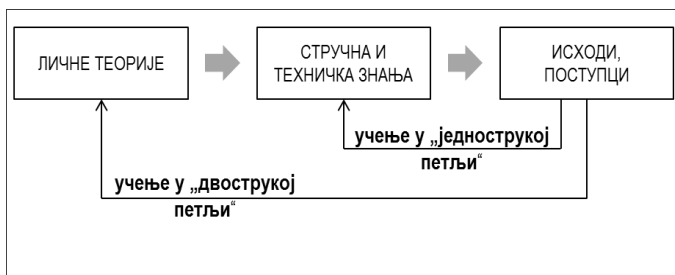
Наставник који, на пример, жели да га ученици не доживљавају као престрогог и да с њим развију отворен однос неће решити проблем уколико се буде трудио да још објективније оцењује или уколико на семинарима усаврши свој „строго

научни“ приступ раду у учионици. Ситуација би само могла да се погоршава. Учење се догађа онда када наставник обрати пажњу на сопствена уверења и емоције које уноси у свој рад и када почне да их преиспитује (Hargreaves, 1998; Mezirow, 2003; Pope & Denicolo, 2001; Schön, 1983). Другим речима, наставник ће учити када приступ „финог поправљања и штеловања“ замени приступом који води промени начина гледања на ствари.

Професионално учење у РСП подразумева личне теорије наставника о њиховој професији и професионалној улози. Наиме, професионална пракса у школи често се среће са ситуацијама које нису описане у теорији и за које наставници нису били обучени током иницијалног образовања или континуираног професионалног усавршавања. Сем тога, такве свакодневне радне околности у разреду, наставничкој сали и на састанцима са родитељима превише су специфичне да би се нашле у стручним приручницима или програмима професионалног усавршавања наставника. Такође, жива настава подразумева суочавање наставника са сложеним, нејасним, двосмисленим и емоционално обојеним догађајима, о којима нема речи у уџбеницима. Стога, стварна ситуација професионалног учења подразумева то да наставник ствара „радне теорије“ о томе шта је проблем, осмишљава решења тог проблема и испробава их у ходу; у много већој мери него што подразумева примену научних принципа у конкретном случају (Schön, 1983). Другим речима, повезивање личних теорија (личних значења и вредности у вези са професионалним и приватним животом) које стварају наставници, с оним што наставници раде у настави, са видљивим понашањем представља кључни процес у професионалном учењу (Argyris, 2007; Džinović, 2010; Schön, 1983). Процес повезивања личних уверења наставника са њиховом праксом представља учење „у двострукој петљи“. Учење „у двострукој петљи“ подразумева да особа која учи анализира своје професионалне поступке и исходе не само у контексту стручних знања и принципа, већ и у односу на имплицитна уверења која управљају његовом праксом. Слика 1. представља двоструку везу коју поступци и исходи у настави имају са имплицитним и експлицитним професионалним знањима.

Професионално учење које се одвија „у двострукој петљи“ омогућује наставнику да постане свестан утицаја личних конструкција на нове професионалне ситуације.

Слика 1. Учење као рефлексивна пракса



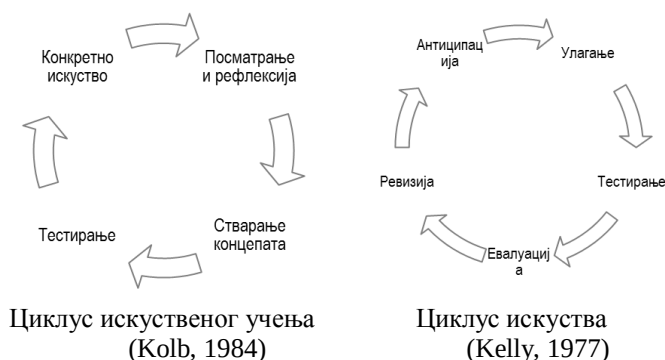
Личне конструкције о којима је овде реч настале су на основу ранијих искустава у професионалном и приватном животу и представљају „кондензовано“ искуство у форми личних значењских оквира, помоћу којих појединац осмишљава нова искуства и планира акције (Kelly, 1955). Увид у ове имплицитне теорије омогућује сагледавање најзначајнијих извора инспирације, мотивације и посвећености наставника и даје објашњење о разлозима због којих неки наставник креира своју праксу на одређени начин. Такође, лична уверења наставника представљају кључ професионалне промене. Наиме, професионална промена укључује преиспитивање поменутих личних уверења и њихову реконструкцију, што отвара пут иновативности у настави. Када се у „једначину“ укључе лична уверења, професионално учење постаје рефлексивна пракса, а то значи да се ради о пракси у којој се подстиче процес разумевања, анализирања, тестирања и промене „невидљивих“, имплицитних професионалних уверења (Schön, 1983). Наш наставник који жели да оствари топлији и непосреднији однос с ученицима започиње рад на остварењу тог циља анализом сопствених идеја о томе шта значи бити наставник, како изгледа пожељан однос са ученицима или зашто је важно држати се одређеног начина рада на часу. Сагледавање ових личних уверења требало би да помогне наставнику да анализира њихове предности и недостатке, као и да дефинише своју кључну професионалну вредност, у овом случају би то било изграђивање имица наставника од кога ће ученици стећи квалитетно знање. У даљем процесу рефлексивног учења, наставник осмишљава могуће правце промене, који доводе до задовољавања кључне професионалне вредности, а истовремено отклањају недостатке досадашњих уверења. Циљ је, другим речима, да наставник научи да може комуницирати са

ученицима тако да их „озбиљно“ подучава, а да то при том буде креативан, насмејан и духовит.

Учење мењањем личних уверења није само рефлексивно, већ и искуствено. Промена се неће догодити уколико наставник буде „седео за катедром“ или очекивао да неко други пронађе пут до жељеног исхода. Искуствено учење значи да наставник „на својој кожи“ сазнаје да неке имплицитне теорије не функционишу или да одређени начини постизања жељених циљева нису адекватни, и учи на сопственом искуству која уверења, очекивања и циљеви имају бољу „прођу“ у пракси. Наставник је у РСП постао креатор знања које му је неопходно, аутор сопствених наступа у учионици, истраживач наставе коју сам изводи и евалуатор свог посла (Hargreaves, 1999; Day, 1999). То значи да се од њега очекује да има сличан приступ ономе што ради као и инжењер или програмер – да сам проналази начине отклањања одређених препрека на које наилази свакодневно, да „патентира“ мале изуме и технолошке поступке у настави, да буде радознао и упоран у таквом истраживачком послу. Посао наставника је утолико сложенији јер ради са људима, а та додатна сложеност само појачава захтеве за овладавањем вештинама рефлексивног практичара.

Успешно професионално учење, другим речима, подразумева успешно завршавање одговарајућих искуствених циклуса, који доводе до новог знања (слика 2).

Слика 2. Циклус искуственог учења и циклус искуства



Оба циклуса предвиђају да учење полази од свести о томе да постојећи лични конструкти не омогућују решавање одређених

нових проблема и савладавање нових изазова, као и да постоји неистражено поље знања у које би требало унети лични смисао (Kelly, 1977; Kolb, 1984). Колбов циклус искуственог учења даље укључује активности посматрања, анализирања и рефлектовања новог искуства, које би требало да доведу до стварања нових концепата, као водича за праксу. Циклус се завршава провером нових концепата и њиховом искуственом евалуацијом, што представља тест одрживости тих нових личних теорија.

Слично томе, Келијев циклус искуства полази од увида да постоје ограничења личних антиципација и „празнина“ у знању у које је особа била до тада сигурна. То подстиче особу да уложи сазнајни напор како би проширила своје антиципације новим претпоставкама и идејама. Особа тестира ове почетне конструкције нових садржаја кроз понашање, како би сакупила евалуативне податке о одрживости нових конструката. Завршна фаза циклуса искуства подразумева промену почетних конструката у складу с евалуационим искуствима.

Заједничко за оба циклуса јесте претпоставка да ново знање почива на стварању искуства, на низу искуствених догађаја, који се дешавају у контексту свакодневног рада, а не на теоријским појмовима преузетим изван професионалне праксе. Оба циклуса, такође, претпостављају да особе које искуствено уче стварају сопствене концепције, односно уопштавају непосредна искуства, што значи да нова знања не остају фрагментарна, крајње идиосинкратична и строго везана за контекст. Уопштавање на основу личног искуства омогућује практичарима да буду у улози истраживача сопственог рада и да размењују знања са широм професионалном заједницом (Hargreaves, 1999; Loughran, 2002). Успешно професионално учење је умногоме неформално учење, дакле, практично, учење уз рад и кроз рад и зато се ослања на искуство. Важна сличност између циклуса искуственог учења и циклуса искуства је и то што оба подразумевају рефлексивну активност онога ко учи, будући да је за освешћивање постојећих конструкција и њихових ограничења у суочавању с недоумицама праксе неопходна вештина рефлексивности.

Професионални развој наставника и стваралаштво: професионално учење је стваралачки чин

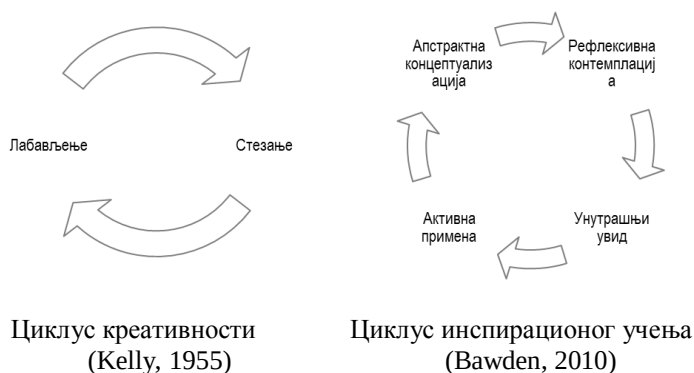
Видели смо да се учење у РСП посматра као мењање старих уверења и имплицитних теорија под утицајем нових профе-

сионалних изазова. Ова промена се, међутим, не догађа лако, јер нове имплицитне теорије и знања нас не чекају спремни на радном столу. Потребан је креативни напор да се нова знања осмисле, да се створе нова решења, да се премости јаз између старих и нових значења. Ако је учење стварање нечег новог, онда је оно нужно стваралачка делатност, а свако ко успешно учи је креативац. Креативност која се тиче парадигме РСП је креативност која представља својство саме праксе, она постоји у удруженом подухвату професионалних заједница, усмереном на постизање конкретних циљева. У питању је креативност са малим „к“ (Sternberg, 1996). Таква креативност је свакодневна и достижна, она није мистични посед ретких појединаца, јер према парадигми РСП свако може да буде креативан и да допринесе личном и организационом развоју. Да бисмо објаснили суштину креативног процеса који се одвија током учења, није довољно да се послужимо представљеним моделима искуственог учења, пошто они претпостављају појаву новине у домену значења, али се не баве тиме како се новина појављује. Поменути модели Колба, Келија, Шона и Арцириса оправдано претпостављају да се новина појављује као резултат подробне „загледаности“ у искуство и преиспитивања постојећих значењских оквира за тумачење искуства. Такође, разумљива је претпоставка да је за иновативну промену најпре неопходан процес увођења у постојећа знања и вредности одређене професионалне заједнице и овладавање њима до нивоа компетентног учешћа у заједничким активностима (Engeström, 1999b; Wenger, 1998). Ипак, новина не настаје искључиво преиспитивањем искуства, пошто је за иновативна решења неопходно искорачити из постојећег искуства. Другим речима, креативност не може почивати на „рециклирању“ онога што већ знамо, већ на стварању нечега новог, што нисмо знали и што није постојало у нашем досадашњем искуству. Креативност захтева визију, а не само вешто размештање постојећих коцкица у нови мозаик. У том смислу, циклуси искуственог учења и искуства могу изгледати механицистички, па и непродуктивни, јер описују учење као аналитички, а не као креативни процес.

Осим тога, појава нових значења није гарантована тиме што особа увиди да су постојеће семантичке структуре постале неодрживе. Стари конструкти су једино шта особа има на располагању и промена на нивоу искуства не доводи одмах до њиховог одбацивања, јер би то пре створило анксиозност и осећај несигурности него што би изродило неку новину. Шта-

више, њихова дуга и успешна употреба учинила их је недовољно флексибилним да би поднели крупне промене. Потребно је, стога, да особа буде у стању да „омекша“ ове устаљене оквире за интерпретацију, односно да их доживи флексибилно, како би била у стању да познате ствари види на нов начин. Модели који успешно описују процес стварања нових значења „трансцендирањем“ старих односе се на два циклуса – циклус креативности и циклус инспирационог учења (слика 4).

Слика 4. Циклус креативности и циклус инспирационог учења



Кели дефинише циклус креативности, као један од најважнијих циклуса у конструисању личних значења (Kelly, 1955). Циклус креативности чине две фазе, које се наизменично смењују – фаза лабављења и фаза стезања конструкција. У фази лабављења особа почиње да доводи у питање постојеће, добро познате и учвршћене конструкције о свету, чиме ослобађа своје креативне потенцијале да на нов начин осмисли оно што је окружује. Фаза лабављења подразумева да слика о свету привремено постаје нејасна, недовољно одређена, „разливена“, а свет постаје отворен за мноштво нових начина конструисања. Ипак, ово разливање старих контура и збрка тек назираних нових облика остају само то – неухватљива и маглова идиосинкратичност, уколико изостане фаза њиховог учвршћивања. У другој фази циклуса креативности, особа улаже напор да овим новим увидима и конструкцијама одреди јасније границе, припише трајнија и одређенија значења, као и да их провери кроз експерименте. Професионално учење зависи од успеха особе да заокружи циклус креативности, носећи се са ризиком да новина, која се појавила током лабављења, не буде препозната као смислена,

лично и организационо релевантна и да не доживи своју пуну реализацију.

Сличан процес осмишљавања нових значења описује и циклус инспирационог учења, који започиње „повлачењем“ од апстрактних концепата о свету, како би се мишљење ослободило заробљености постојећим семантичким оквирима и погледима на свет (Bawden, 2010). У наставку следи процес загладаности „ослобођеног“ ума у себе, у активности која подсећа на медитацију. Трећа фаза циклуса инспирационог учења подразумева прихватање нових увида до којих је особа дошла у фази контемплације, док се циклус завршава коришћењем увида у процесу креирања значења и нових семантичких оквира.

Циклус инспирационог учења подразумева процесе који су одраније препознати као карактеристика креативног мишљења – повлачење од уобичајеног начина посматрања проблема, мисаоне активности у „предсвесном“ и уобличавање ових искустава у комуникабилну и употребљиву форму – а који су описани у Валасовом моделу креативности (Wallas, 1926). Наиме, Валас говори о четири фазе свог модела: припреми, инкубацији, илуминацији и верификацији. У фази припреме, особа постаје свесна проблема и разматра његове различите аспекте, али се на ову фазу надовезује фаза инкубације, када се особа повлачи од манифестног бављења проблемом и доминацију преузимају процеси на предсвесном нивоу. Следи фаза илуминације у којој се, као резултат контемплативног бављења проблемом, појављује увид о новој идеји, која представља решење проблема. Коначно, у фази верификације увид бива додатно уобличен, проверен и примењен.

Видимо да је заједничко за циклус креативности, циклус инспирационог учења и Валасов модел креативности удаљавање од уобичајеног, добро познатог и јасног погледа на објекат сазнања како би се отворио пут за „загладаност“ у визију која се само наслуђује и која постепено бива уобличена. У питању је нарочита врста рефлексивности, карактеристична за имагинативно мишљење, које се налази у основи стваралачког чина (Džinović, 2011b). Важно је истаћи да имагинација добија пуни смисао када је удружена са рефлексивношћу карактеристичном за искуствено учење, што наглашава Келијев циклус креативности. Наиме, услов да би се појавиле нове семантичке конструкције јесте да увиди стечени „имагинативном рефлексом“ буду трансформисани у апстрактне и употребљиве концепте путем искуственог учења. Имајући то у виду, можемо

констатовати да је Келијев циклус креативности модел обједињавања двеју врста рефлексивности.

Професионални развој наставника и сарадња: професионално учење се одвија у заједници

Процеси рефлексije карактеристични за учење не дешавају се само на нивоу појединца, већ и у професионалној заједници. За успешно професионално учење потребан је тимски рад, што је отежавајућа околност у школи у којој преовлађује култура наставничког индивидуализма (Barth, 1990). Специфичност наставничког позива је у томе што је сваки наставник „солиста“, који је препуштен себи у проблемским и неочекиваним ситуацијама у настави. То значи да наставник није у могућности да кроз ове нове и изазовне ситуације пролази заједно са колегама, већ једино да накнадно подели своја искуства са часа. Ипак, такве професионалне околности не искључују сарадњу као принцип професионалног учења школских практичара. Наиме, у парадигми РСП преовлађују приступи који учење посматрају као ефекат социјалне интеракције различитих актера. Професионално учење се, дакле, смешта у контекст професионалних мрежа подршке и подстицања учења, које се описују као снажне професионалне заједнице (McLaughlin & Talbert, 2001), заједнице засноване на пракси (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2002), организације које уче (Argyris & Schön, 1978; Fullan, 1992; Senge, 1990) и социјални системи активности (Engeström, 1999a; 2009; Lave & Wenger, 1991). Ови разноврсни облици професионалног умрежавања подразумевају неке заједничке елементе групне *структуре*, који омогућују ефекат синергије у заједници оних који уче. Пре свега, заједнице које уче подразумевају *подршку* коју чланови пружају једни другима и која има свој практични и емоционални аспект. На практичном нивоу, подршка се испољава кроз *размену знања, искустава и професионалних средстава, изграђивање заједничких професионалних правила и вредности, пружање помоћи у остваривању задатака, заједничко наступање* у комуникацији са партнерима изван заједнице која учи. Један од најзначајнијих разлога постојања професионалних заједница јесте могућност размене знања, идеја, иновација и културних оруђа. У познатој студији о раду наставника у средњој школи Меклафлин и Талберт, описујући сарадњу наставника у снажној професионалној заједници, наводе да се наставници унутар актива редовно састају

како би разговарали о раду ученика, размењивали наставне материјале, заједнички планирали часове и курикулум (McLaughlin & Talbert, 2001). Кључни процес који доводи до учења у заједници је континуирана дискусија, односно конкретан и циљани разговор чланова професионалне заједнице. Ова дискусија подразумева постојање разлика међу члановима у перспективама и одређивању проблема, као и стварање позитивне тензије у којој се знање показује као подложно дилемама, сумњи и променама (Engeström, 1999b; Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Овај разговор омогућује рефлексiju бројних имплицитних значења и тацитних знања, чиме се постиже да ова значења и знања постану разменљива и да постану средство новог учења.

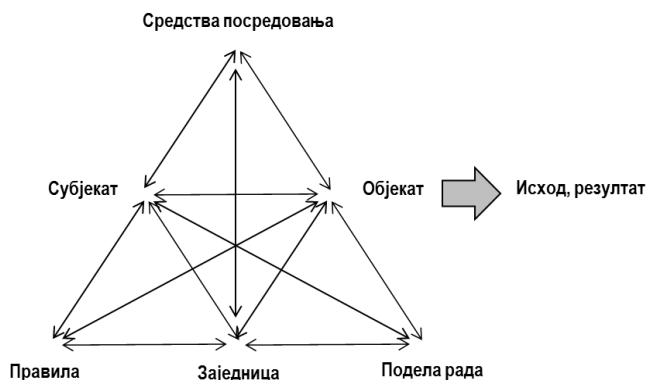
Теоријски правци који додатно разрађују процесе учења у професионалним заједницама припадају тзв. теорији активности, која своје порекло има у радовима совјетских аутора Виготског, Леонтјева и Лурије (Engeström, 1999a). Теорија активности посматра учење као делатност која је усмерена ка конкретном објекту деловања, колективна и посредована културним оруђима. Слично ауторима који говоре о заједницама заснованим на пракси, организацијама које уче и снажним професионалним заједницама, заговорници теорије активности третирају учење као део праксе, као феномен који се остварује у свакодневној заједничкој активности. Ова активност је системског типа, јер се одвија унутар сложеног система активности који укључује више елемената (слика 5).

Систем активности укључује ширу заједницу различитих актера, у удруженом подухвату који је посредован симболичким и материјалним средствима. Овакав шири, системски, приступ учењу омогућује да се превазиђу недостаци теорија искуственог и рефлексивног учења. Наиме, у моделима искуственог и рефлексивног учења фокус је стављен на непосредно радно искуство особе и трансформације личних уверења насталих на основу тог искуства, док се занемарују знања у облику научних теорија и формализована стручна знања.

Модел система активности равноправно узима у обзир експлицитна професионална знања као заједничка културна средства која онима који уче стоје на располагању и олакшавају ново учење. Учење се унутар таквог система социјалне праксе појављује као ефекат сложених односа између имплицитних (личних) и формалних (научних) теорија, као и између појединца и професионалне заједнице. Одликује се вишегласјем, као резул-

тат мноштва различитих перспектива, вредности и интереса бројних учесника система активности (Engeström, 1999b).

Слика 5. Сложени модел система активности (Engeström, 1999a)



На емоционалном нивоу, чланови професионалних заједница пружају међусобно подршку кроз *заједничке ритуале*, изграђивање међусобног *поштовања и поверења*, подстицање *осећаја заједничке припадности* и изграђивање *заједничког идентитета*. Успешна заједница која учи црпи своју снагу из *визије*, као заједничког циља или идеализоване представе, која покреће заједницу и обезбеђује посвећеност чланова заједничком подухвату. Такође, заједница која учи подразумева и свест о *заједничкој сврси*, која одржава чланове на окупу и представља најшири симболички и практични контекст у коме се догађа учење унутар заједнице. Студија Меклафлина и Талберта је показала да наставници у снажним професионалним заједницама одлазе на заједнички ручак, разговарају о осећањима и приватном животу, а напредак ученика доживљавају као заједничку визију и заједнички успех (McLaughlin & Talbert, 2001).

Динамика унутар професионалних заједница углавном је одређена сличностима и разликама међу њиховим члановима (Džinović, 2011a). Наиме, професионалне заједнице као „природно“ окружење за учење укључују колеге са различитим формалним и неформалним статусом у заједници, са различитим професионалним идентитетима, различитим радним искуством, каријерама, различитим професионалним потребама и моти-

вацијом за учењем. Сличности између припадника професионалне заједнице у начинима на које осмишљавају професионално и лично искуство представљају уобичајену и очекивану појаву, која је резултат прилагођавања заједничком (професионалном или неком другом) окружењу. Такође, разлике између припадника представљају очекивану карактеристику радне заједнице, на којој се заснивају процеси иновативности и развоја. Упознавање ових различитости, разумевање значаја који имају за припаднике заједнице и осмишљавање начина на које појединац може учествовати у преговарању око тих разлика представљају активности професионалног учења (Džinović, 2011a; Kelly, 1955; Pope & Denicolo, 2001).

Сличности и разлике одликују и професионалне заједнице у школи (Džinović, 2011a). Стога је професионално учење у школи процес у коме наставници настоје да одреде оптимални однос између професионалне униформности и професионалне специфичности, као карактеристика које су подједнако важне за социјално учење. Кроз професионалну униформност наставник учи како да изгради осећај припадности заједници, како да лична искуства повеже са заједничким професионалним значењима и како да задовољи професионалне стандарде заједнице којој припада. Професионална специфичност представља дозвољену и легитимну разлику између чланова професионалне заједнице, која чини заједницу плуралистичном и обезбеђује креативну тензију, а не доводи до њене дезинтеграције. Експериментишући са разликама и границом до које професионална заједница толерише идиосинкратичност, наставник развија свој професионални идентитет и особени стил рада и комуникације. Такође, наставник има прилику да учи како да преговара о професионалним разликама које су му важне и како да те индивидуалне специфичности постану део „наслеђа“ професионалне заједнице, односно да постану заједнички конструкти.

Окупљање око заједничке идеје и предузимање заједничког подухвата захтевају од сваког учесника да антиципира оно што се „налази у главама“ других учесника заједничке акције (Kelly, 1955; Senge, 1990). Другачије речено, наставници би требало да уђу у туђе процесе конструисања, а не само да увиђају сличности и разлике између себе и колега. То значи да би свачија улога требало да буде усклађена са другим улогама у тиму. Према томе, прихваћеност појединца у професионалној заједници и успешност његовог учешћа зависе од његовог учења како да успостави однос разумевања са осталим припадницима те

заједнице (Džinović, 2011a). Посебно је важно што би у том искуственом учењу чланови стицали увид и у емоционалне доживљаје других, учили како да препознају и разумеју нечију напетост, анксиозност, бес или осећај испуњености. Крајњи ефекат овог тимског учења је стварање заједничке визије, као производа ко-конструисања, који обезбеђује наративе о сврси сарадње и утемељује осећај заједничке припадности.

Динамика унутар професионалне заједнице, која је одговорна за професионално учење, односи се и на конструисање новине, а не само на конструисање сличности и разлика између припадника професионалне заједнице. Кључну улогу у настајању и промени знања унутар система активности имају контрадиције, које настају у сукобу различитих (најчешће старих и нових) елемената система. Модел учења који успешно описује појаву новине у активностима неке професионалне заједнице јесте циклус експанзивног учења (Engeström, 1999b). Према овом моделу, кључни механизам иновативности је контрадикција у постојећим знањима, која указује на проблематичност, неодређеност и вишезначност знања. Овај процес започиње као промена коју појединци уносе у професионалну заједницу, да би постепено преиспитивање постало предмет колективног бављења. У следећим фазама циклуса професионална заједница настоји кроз дискусију да објасни узроке контрадикција, што доводи до дефинисања нових принципа и модела за решавање уоченог проблема, испробавање тих решења и њихове крајње примене у форми нове устаљене праксе. Иновативност се, дакле, као циљ професионалног развоја наставника може подстаћи садржајима и активностима које суочавају наставнике са дилемама и недореченостима у значењима и уводе их у стања сумње и имагинативности, као ресурсима за проналажење нових праваца индивидуалне и колективне акције.

Улога и активности едукатора у подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва код наставника

Едукатори су актери који су имплицитно присутни у наведеним моделима професионалног учења, а чија је улога у подстицању професионалне промене код наставника недовољно осветљена. У литератури едукатори се профилишу као *наставници наставника* који се баве универзитетском припремом будућих просветних радника, пружањем стручне и психолошке подршке наставницима приправницима, као и стручним усавршавањем

искусних наставника за рад у васпитно-образовној пракси (Mungray *et al.*, 2009). У нашој земљи професија едукатора је у настајању што значи да се још увек развијају њени принципи, стандарди и захтеви у погледу едукације едукатора. Такође, домаћа истраживања која се баве улогом и активностима едукатора у професионалном учењу и развоју наставника још увек су ретка и тек је у зачетку систематска истраживачка активност у овој области (Vujisić-Živković, 2002; Radulović & Rajević, 2008; Đerić *i sar.*, 2011). Најчешће се овом активношћу баве универзитетски професори, стручњаци у истраживачким институцијама, али и стручни сарадници и поједини искусни наставници.

У контексту парадигме РСП и СИС приступа, подразумева се да едукатори поседују висок ниво педагошких, психолошких и андрагошких знања, укључујући и специфични језик, оруђа и вештине које су неопходне у процесу учења и рада са будућим и професионално активним наставницима (Korthagen *et al.*, 2005; Lunenberg *et al.*, 2007). Међутим, није довољно описати пожељне личне и професионалне особине едукатора, потребно је размотрити *на који начин* едукатори могу да допринесу развијању рефлексивне праксе у школи и *како да* подстичу код наставника иницијативност, кооперативност и стваралаштво.

Едукатор преузима различите *улоге* и *активности* у подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва у професионалном учењу наставника. Најпре, едукатор својим стилем подучавања и рада представља *модел* на које ће се наставници угледати. Едукатори, свесно или без намере, на експлицитан или имплицитан начин, уче наставнике да подучавају на начин као што и сами реализују процес наставе. На пример, *процес* учења који се одвија током реализације програма стручног усавршавања наставника може да има важнији утицај од *садржаја* који наставници усвајају, зато што едукатор као модел у знатној мери обликује наставничко понашање, као и уверења о томе како би требало да се изводи сам процес подучавања (Lunenberg *et al.*, 2007; Koster *et al.*, 2008). Уколико едукатор настоји да „промовише“ иницијативу, сарадњу и стваралаштво, очекује се, пре свега, да својим наставничким умећем ангажује наставнике у активностима које имају партиципативан, развојни и еманципаторски карактер. Другим речима, едукатор не може очекивати од наставника да практикује такве вештине и вредности уколико их сам не практикује кроз властити начин подучавања.

Постоје различити облици активности посредством којих едукатори остварују своју улогу ментора и фацилитатора професионалног развоја наставника. У те активности, пре свега, спадају менторство, супервизија, саветовање и обука у виду коучинга (Brockbank & McGill, 2006; Burley & Pomphrey, 2011; Megginson & Clutterbuck, 2005; Pavlović, 2010; Polovina, 2010). Кроз овакве активности едукатори и наставници континуирано преговарају, међусобно деле знања, личне увиде о себи, постављају хипотезе и тестирају их у понашању, са заједничким циљем да произведу одређене промене у личним и професионалним теоријама. Сем тога, едукатори иницирају процес рефлексивног учења код наставника кроз њихово укључивање у акциона, партиципативна и колаборативна истраживања и обуку наставника за истраживање сопствене праксе (Berry & Loughran, 2005; Ђерић *et al.*, 2011; Fransson *et al.*, 2009; Hamilton *et al.*, 2009; Korthagen *et al.*, 2005). У наведеним активностима едукатори „третирају“ наставнике као агенсе од којих зависи успех промена и који стога носе значајну одговорност за осмишљавање и извођење промена. Сем тога, однос између едукатора и наставника се заснива на претпоставци да су наставници у стању да уче нове вештине које су им потребне за суочавање са новим изазовима у професионалној каријери. То значи да су едукатор и наставник у односу равноправних сарадника који заједнички креирају пожељне исходе професионалног учења.

За успешан однос између едукатора и наставника важно је да се изгради међусобно поверење и подршка, како би обе стране показале спремност да трансформишу своја лична и професионална уверења и да уводе смислене промене у свој начин рада. Такође, улога едукатора је да уважава индивидуалне карактеристике наставника и школе, чиме подстичу стварање климе уважавања различитости. Међутим, да би креирали повољну климу за професионално учење, неопходно је да едукатори подстакну критички однос наставника према сопственом раду, а не само да „негују“ и подржавају. То значи да се од едукатора очекује да размењују, стичу и производе знања заједно са наставницима, да подржавају, мотивишу и инспиришу наставнике на промене и да им помажу да идентификују и решавају свакодневне проблеме у пракси (Koster *et al.*, 2005; Koster *et al.*, 2008; Fransson *et al.*, 2009). Сем тога, неопходно је да различити облици професионалног умрежавања едукатора и наставника стварају прилике за дијалошко „сукобљавање“ различитих професионалних перспектива и преговарање око заједничких

значења. Успостављање баланса између подршке и поверења, с једне стране, и критичке рефлексije, с друге стране, смањује отпор наставника према одрживим променама које едукатори настоје да покрену (Burley & Pomphrey, 2011; Fransson *et al.*, 2009; Remillard & Geist, 2002). Овако профилисани односи између едукатора и наставника стварају повољан контекст за увођење иновација у васпитно-образовну праксу, као и за померање зона њиховог професионалног развоја.

Закључак

Идеја да су наставници ученици који доживотно уче одвајкада се „провлачи“ у стручној и научној литератури као важна нит у процесу њиховог професионалног развоја. Данас та идеја добија ново одело скројено по мери пожељних образовних, политичких и економских трендова у савременом друштву – наставник професионалац који је спреман да континуирано и доживотно учи, да на креативан и стваралачки начин мења личне и професионалне теорије, да буде друштвено освешћена особа која преузима иницијативу и сарађује са другим партнерима у образовању (Đerić & Džinović, 2011).

У том смислу, модел професионалног развоја наставника, који ће бити развијен у оквиру СИС приступа, биће заснован на основним принципима и идејама рефлексивности, заједништва и иновативности у учењу. Модел подразумева подстицање код наставника активности целоживотног учења и континуиране трансформације професионалних улога. Такође, модел полази од важности подстицања рефлексивног и искуственог учења, експериментисања у пракси и учења током рада. Да би професионално учење наставника била ефективно, неопходно је да модел предвиди активности подстицања имагинативности и визионарске рефлексивности, које ће омогућити иновирање свакодневне наставне праксе. Коначно, професионално учење у школи одвијаће се у правцу развијања снажних заједница учења, у којима ће наставници бити подстакнути на колаборативне активности и учешће у организационом развоју школе. Значајни актери у заједницама учења биће едукатори, који ће имати задатак да, путем менторства, супервизије, саветовања и(или) обуке у виду коучинга, подстакну процесе ефективног и иновативног професионалног учења у школи.

Нове улоге наставника и школе, које заједнички дефинишу РСП и СИС приступ, суочавају се са извесним изазовима у

српском образовном систему. Наиме, бити иновативан у одељењу са тридесет и више ученика, без савремених наставних средстава и других важних ресурса, представљало би истински подухват за који су спремни само ретки појединци. Сем тога, показује се да се наша школа суочава са транзицијом из старих, просветитељских и хуманистичких вредности у нове, меритократске и прагматичке вредности (Džinović, 2011c). У школи у којој су преовладавале хуманистичко-просветитељске вредности, иницијатива, сарадња и креативност наставника биле су усмерене на просоцијалне циљеве, попут солидарности, емпатичности, осећаја заједничке припадности, као и на подстицање свестраног развоја личности детета. У школи која истиче значај постигнућа и изузетности, иницијатива, сарадња и креативност представљају средства да се остваре ови прагматични циљеви. Због тога постоји отпор прихватању нових улога наставника, које подразумевају иницијативност, компетитивност (међу појединцима и школама) и континуирани притисак да се уносе промене у пракси.

Јасно је да вредности и пракса иницијативе, сарадње и стваралаштва могу бити важна оруђа у рукама наставника за унапређење њихове професије и побољшање рада са ученицима у одељењу, као што могу бити и средства успостављања додатне контроле над наставничком професијом. Уочавање ових „замки“ новог професионализма наставника и успостављање принципа сталног преговарања свих актера у образовном систему могу бити механизми који ће одредити да ли ће рефлексивно-социјална парадигма професионалног учења имати еманципаторни или опресивни карактер.

Литература

- Argyris, C. & D. Schön (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, Mass: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, C. (2007). Double – Loop Learning in a Classroom Settings. In M. Reynolds & R. Vince (Eds.), *The Handbook of Experiential Learning and Management Education* (pp. 21-34). Oxford: Oxford University Press.
- Barth, R. (1990). *Improving Schools from Within: Teachers, Parents and Principals Can Make the Difference*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Bawden, R. (2010). The Community Challenge: The Learning Response. In C. Blackmore (Ed.), *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 39-56). London: Springer.
- Berry, A. K. & J. J. Loughran (2005). Teaching about Teaching: The Role of Self-Study. In C. Mitchell, S. Weber & K. O'Reilly-Scanlon (Eds.), *Just Who Do We Think We Are? Methodologies for Autobiography and Self-Study in Teaching* (pp. 168-180). London: RoutledgeFalmer.
- Brockbank, A. & I. McGill (2006). *Facilitating Reflective Learning through Mentoring and Coaching*. London: Kogan Page.
- Burley, S. & Pomphrey, C. (2011). *Mentoring and Coaching in Schools: Professional Learning through Collaborative Inquiry*. London: Routledge.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- Džinović, V. (2010). Principi podsticanja individualne promene u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 147-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2011a). Teachers Professional Development as Construing a Community of Practice. In D. Stojnov, V. Džinović, J. Pavlović and M. Frances (Eds.), *Personal Construct Psychology in an Accelerating World* (pp. 147-158). Belgrade: European Personal Construct Association (EPCA) Publishing.
- Džinović, V. (2011b). Profesionalno učenje kao iskustveni, socijalni i imaginacioni događaj. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učitelja* (str. 71-86). Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja.
- Džinović, V. (2011c). Reforma obrazovanja u Srbiji: škola između starih i novih vrednosti. *Nova srpska politička misao (Posebna izdanja)*, Vol. 19, Br. 2, 53-68.
- Đerić, I. i V. Džinović (2011). Testiranje scenarija 3: nastavnik kao ugledni profesionalac. U M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (str. 139-156). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đerić, I., N. Lalić-Vučetić i J. Pavlović (2011). Edukator kao refleksivni praktičar: autoetnografska studija. U T. Vonta i S. Ševkušić (ur.): *Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (str. 101-118). Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Engeström, Y. (1999a). Activity Theory and Individual and Social Transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen and R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (1999b). Innovative Learning in Work Teams: Analyzing Cycles of Knowledge Creation in Practice. In Y. Engeström, R.

- Miettinen and R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 377-404). Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). Expansive learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists – In Their Own Words* (pp. 53-73). Abingdon: Routledge.
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- European Commission (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Fransson, G., J. van Lakerveld & V. Rohtma (2009). To Be Facilitator of In-Service Learning: Challenges, Roles and Professional Development. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29-43). Amsterdam, Netherland: Springer Science and Business Media.
- Fullan, M. (1992). School Snapshot: Focus on Collaborative Work Culture. *Educational Leadership*, Vol. 49, No. 5, 21-22.
- Hamilton, M. L., J. J. Loughran & M. I. Marcondes (2009). Teacher Educators and the Self-study of Teaching Practices. In A. Swennen & M. van der Klink (Eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 205-217). Amsterdam, Netherland: Springer Science and Business Media.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 14, No. 8, 835-854.
- Hargreaves, D. (1999). The Knowledge-creating School. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 47, No. 2, 122-144.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. London and New York: Teachers College Press.
- Kelly, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kelly, G. A. (1977): The Psychology of the Unknown. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-21). London: Academic Press.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005). Leveles in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 11, No. 1, 47-71.
- Korthagen, F., J. J. Loughran & M. Lunenberg (2005). Teaching Teachers – Studies into the Expertise of Teacher Educators: An Introduction to This Theme Issue. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, No. 2, 107-115.
- Koster, B., M. Brekelmans, F. Korthagen & T. Wubbels (2005). Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 21, 157-176.
- Koster, B., J. Dengerink, F. Korthagen & M. Lunenberg (2008). Teacher Educators Working on Their Own Professional Development: Goals, Activities and Outcomes of a Project for the Professional Development

- of Teacher Educators. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, Vol. 14, No. 5-6, 567-587.
- Lave, J. & E. Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loughran, J. (2002). Teacher as Researcher: The PAVOT project. In J. Loughran, I. Mitchell and J. Mitchell (Eds.), *Learning from Teacher Research* (pp. 3-18). Crows Nest NSW: Allen & Unwin.
- Lunenberg, M., F. Korthagen & A. Swennen (2007). Teacher Educator as Role Model. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 23, 586-601.
- McLaughlin, M. W. & J. E. Talbert (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meggison, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Amsterdam: Elsevier Butterworth – Heinemann.
- Mezirow, J. (2003). Transformative Learning as Discourse, *Journal of Transformative Education*, Vol. 1, No. 1, 58-63.
- Murray, J., A. Swennen & L. Shagrir (2009). Understanding Teacher Educators' Work and Identities. In A. Swennen & M. van der Klink (eds.), *Becoming a Teacher Educator: Theory and Practice for Teacher Educators* (pp. 29-43). Amsterdam, Netherland: Springer Science and Business Media.
- Pavlović, J. (2010). Koučing kao tačka susreta ličnog i profesionalnog razvoja. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 221-243). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Polovina, N. (2010): Supervizija i mentorstvo u obrazovanju: mogućnosti i povezivanja teorije i prakse. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 195-220). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pope, M. & P. Denicolo (2001). *Transformative Education: Personal Construct Approaches to Practice and Research*. London: Whurr Publishers.
- Radulović, L. & V. Rajović (2008). Koncept pripravnštva u svetlu refleksivne prakse, *Andragoške studije*, Br. 2, 315-330.
- Remillard, J. T. & Geist, P. K. (2002). Supporting Teachers' Professional Learning by Navigating Openings in the Curriculum. *Journal of Mathematics Teacher Education*, No. 5, 7-34.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency and Doubleday.
- Sternberg, R. J. (1996). Investing in Creativity, *American Psychologist*, Vol. 51, No. 7, 677-688.
- Šefer, J. (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja. Novi pristup obrazovanju. Prvi deo*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Usher, R & R. Edwards (2007). *Lifelong Learning – Signs, Discourses, Practices*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Usher, R., I. Bryant & R. Johnston (1997). *Adult Education and the Postmodern Challenge: Learning Beyond Limits*. London and New York: Routledge.
- Vujisić-Živković, N. (2002). Reflektivni dnevnik u profesionalnom obrazovanju nastavnika. *Andragoške studije*, God. 9, Br. 1, 39-46.
- Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace and World.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E., R. McDermott & W. M. Snyder (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Boston: Business School Publishing.

**УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-
ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ**

ПРИСТУП ПОДСТИЦАЊУ ДЕЧЈЕ ИНИЦИЈАТИВЕ, САРАДЊЕ И СТВАРАЛАШТВА НА ПРЕДШКОЛСКОМ УЗРАСТУ¹

Емина Копас-Вукашиновић²

Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу,
Јагодина

Постоји неколико кључних одредница учења и развоја деце предшколског узраста, о којима родитељи, васпитачи и друга стручна лица у предшколским установама, као и шира друштвена заједница, морају водити рачуна у систему јединственог деловања на дете, од његовог рођења до поласка у школу. Ове одреднице подразумевају узрасне и индивидуалне специфичности деце, опште законитости и механизме њиховог свеукупног развоја, однос наслеђеног и стеченог у систему деловања различитих развојних чинилаца, до структурирања простора, средстава и материјала. Потребно је створити социјални контекст у којем је могуће подстицати дечју заинтересованост за искуствено учење и потребу да свако од њих буде активан чинилац сопственог развоја. Искуствено учење уводи нас у дечји свет, у којем је потребно обезбедити услове за слободу кретања и изражавања, како би се допринело развоју дечјих креативних и социјалних потенцијала. Не сме се изгубити из вида да су иницијатива, сарадња и стваралачко понашање потребе сваког предшколског детета, које су међусобно условљене и одређују брзину и ток његовог развоја и деловања. Појмови иницијатива, сарадња и стваралаштво су увек егзистирали у педагошкој теорији, од захтева Коменског (J. A. Comenius) да се васпитање и образовање детета од најранијег узраста мора прилагодити његовој

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² emina.kopas@pefja.kg.ac.rs

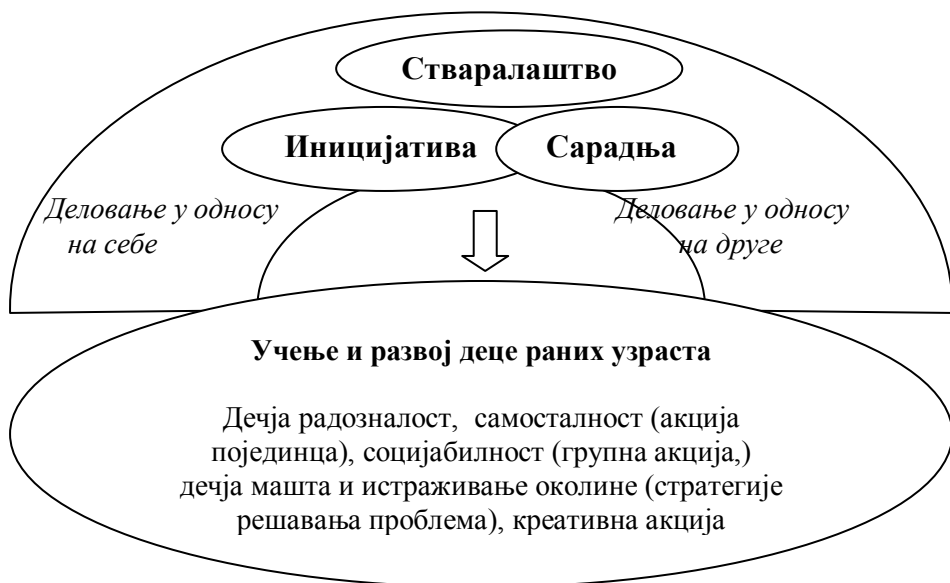
природи у којој оно искуствено учи, преко Фребеловог (F. W. A. Fröbel) тумачења развоја човека као његове самоделатности и процеса непрекидног откривања његове суштине, идеје Марије Монтесори (M. Montessori) о васпитању као спонтаном, искуственом природном процесу, све до резултата савремених истраживања сазнајне активности и развоја предшколског детета. Ови појмови су комплементарно сагледавани као суштински покретачи учења и развоја детета. Стога је у овом раду битно прво објаснити теоријско значење ових појмова у контексту развоја предшколске деце, како би се потом конкретизовали правци могућег педагошког деловања у предшколској установи.

Значење појмова иницијатива, сарадња и стваралаштво на предшколском узрасту и однос према сродним појмовима

У овом одељку рада бавићемо се значењима појмова иницијатива, сарадња и стваралаштво на предшколском узрасту и покушаћемо да их тумачимо у јединству, јер су међусобно условљени и чине систем комплементарних утицаја на децу, од њиховог рођења до поласка у школу.

Пре него што започнемо детаљније теоријско тумачење појмова иницијатива, сарадња и стваралаштво, покушаћемо да их сликовито поставимо у контекст учења и развоја предшколског детета и дефинишемо сходно узрастним карактеристикама предшколске деце, користећи појмове као што су: машта и стратегије решавања проблема – креативност; радозналост, самосталност и активност – иницијатива; социјално искуство – сарадња (*слика 1*). Ове особености се испољавају кроз деловање детета у односу на друге особе, као и на себе самога. Оне су условљене различитим чиниоцима, међу којима је од посебног значаја организовање подстицајне средине у којој ће дете учити.

Слика 1: Иницијатива, сарадња и стваралаштво у процесу учења и развоја предшколског детета



Не сме занемарити чињеница да је манифестовање укупних потенцијала сваког појединца посебно одређено утицајима из периода раног детињства и, уколико се не створе адекватни услови за њихов развој у овом периоду, на старијим узрастима ће се њихове способности теже развијати или то уопште неће бити могуће (Kamenov, 1999; Sluckin, 1971).

Иницијатива предшколског детета се може тумачити кроз његову *потребу* да се креће, да делује и да искуствено учи. Индивидуални потенцијали, средински утицаји, активност и васпитање појединца у раним узрастима у извесној мери одређују снагу иницијативе. Дечја *радознаост* и *спонтаност* утичу на иницијативно понашање предшколског детета и морају бити јединствено сагледане. Од средине двадесетог века до данас, истраживања развоја интелектуалних потенцијала деце раних узраста су потврдила да свака мисаона активност израста из њиховог опажајно-практичног деловања, које се постепено усавршава и диференцира. Зато подстицаји за развој иницијативе

треба да пођу управо од опажајно-практичног деловања у непосредној средини (Galjperin, 1966; Pijaže, 1968; Vigotski, 1977; Horvat, 1986; Dryden & Vos, 2004). Још у 17. веку је Коменски (J. A. Comenius) истицао да рано детињство представља темељ даљег развоја човека, да деловање на дете треба прилагодити његовој природи, да оно учи тако што опажа стварност и у тој перцепцији мора да ангажује што више својих чула. Његова природна потреба да буде *активно*, да се креће, да испитује могућности предмета и манипулише њима потврђује егзистентну интринзичну мотивацију детета, а она одређује његову иницијативност. У том процесу од најједноставнијег до сложенијег деловања на средину која га окружује, дете покушава да асимилира сопствена искуства у своје мисаоне структуре. Овакав активан однос детета с околином касније му помаже да се лакше адаптира, али и да у складу са својим потенцијалима самоиницијативно делује, учи и ствара у тој средини. Иницијатива детета одређује његово двосмерно деловање у односу на стварност (ниво и обим искустава о околини) и у односу на себе и сопствене могућности за деловање (ниво сазнања о себи и доживљаја себе), а затим ствара услове да трансформише предмет деловања и култивише своје понашање (у смислу креативног изражавања својих осећања и емоционално-социјалне адаптације).

Значајно је иницијативност предшколског детета тумачити у контексту његове спонтаности и *осетљивости*, односно снажне подложности утицајима средине (“пластичности”), што је у првим годинама живота од пресудног значаја за његово понашање, учење и развој. Управо ова осетљивост малог детета доприноси да ствари које га окружују изазивају у њему потребу да делује. Питањем дечје осетљивости за срединске утицаје се посебно бавила Марија Монтесори (M. Montessori), која је истицала да деца кроз сопствене активности испољавају такво интересовање и одушевљење за ствари које их окружују, да оне “постају саставни део његове властите егзистенције. Утиске из спољашњег света дете не упија умом него самим својим

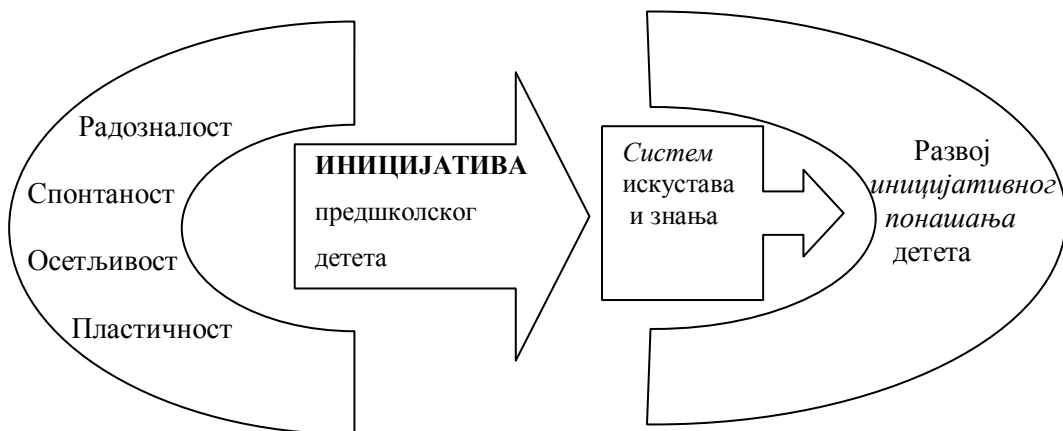
животом.” (Montesori, 2003). Она је доказивала да подстицаји (подршка) из околине одређују самоактивност малог детета. Својим истраживањима је потврдила да деца која расту у средини која подстиче њихов природан и поступан развој култивишу развој својих потенцијала “експлозијом” сопствених активности, без потребе за спољном мотивацијом (Montessori, prema Dryden & Vos, 2004). Савремена истраживања потврђују да деца раних узраста најбоље уче кроз сопствена чулна искуства те је значајно стварати подстицајну средину за активирање чула, у којој ће свако дете, сопственим деловањем, одредити границе свог развоја (Dryden & Vos, 2004; Gentry, 2010). Када је реч о потенцијалима (диспозицијама), аутори који су се бавили развојем и учењем предшколске деце слажу се у констатацији да су учење и развој мале деце одређени њиховим активностима, које су инициране дечјом потребом да делују, што значи да уче кроз сопствену акцију, односно кроз процес реализовања својих у почетку једноставних идеја, које се током акције обогаћују (иницијативност). Иницијативност изражена кроз дечју акцију је „колевка“ у којој дете на конструктиван/креативан начин успоставља контакт са средином и на тај начин квалитетно учи.

Дете ову своју потребу испољава врло рано по рођењу. Већ након шесте недеље оно почиње да држи главу, да се рита и маше рукама када је узбуђено. Након дванаесте недеље живота уме да подигне главу и савије колена, повремено отвара шаке, интересују га лица других особа и препознаје мајку. Индивидуални потенцијали и радозналост му помажу да већ између друге и треће године поскакује и скаче, да вуче играчку за собом, опонаша одрасле, прави торањ од већих коцака, црта (ради забаве, а не да би нешто представило). Између четврте и пете године дете достиже зрелост када може да научи да вози бицикл, да плива, клиже се на леду, скија и плеше, уме да гради од малих елемената, да слаже компликованије слагалице са више ситнијих елемената, његови цртежи садрже више детаља (Eirop, 2003). Дете постаје свесно својих могућности, искустава и знања, задовољно својим активностима

и поносно на своја постигнућа, што поново подстиче његову иницијативност за нове активности, разноврсније и сложеније, сада већ у групи вршњака. Иницијативност предшколског детета може се одредити као његова узрасна специфичност, потенцијал и потреба, од најранијег узраста до поласка у школу.

Досадашње теоријско сагледавање *иницијативе предшколског детета* указује на њену сложеност. Шематским приказом смо покушали да јединствено сагледамо помнуте односе, у циљу квалитетног детерминисања овог појма и његовог јаснијег одређења (слика 2).

Слика 2: Иницијатива предшколског детета у контексту особености његовог развоја (од иницијативе до иницијативног понашања)



С одрастањем, иницијативност предшколског детета добија на интензитету и усложњава се, те отвара простор бржем развоју дечије кооперативности (сарадње).

Сарадња предшколског детета се везује за развој друштвености и комуникације. Сарадња доприноси савладавању егоцентричне позиције у развоју детета. Потпуно беспомоћно и физички зависно по рођењу, предшколско дете до поласка у школу усавршава своје способности које ће на старијим узрастима одредити

његово понашање. Од способности које одређују ниво дечјег социјалног развоја (уважавање другог, самоконтрола...) зависе ниво, интензитет и квалитет њихове сарадње у групи. Јасно је да акција сама по себи није довољна за успешно учење и развој предшколског детета. Сходно поменутиим особеностима његовог развоја (радозналост, чулност, пластичност), да би разумело своју околину (природну и друштвену), дете има потребу да буде у интеракцији с њом, при чему оно трага за новим сазнањима и проверава већ постојећа (Hohmann & Weikart, 1995) и то чини са другим особама, одраслима и вршњацима.

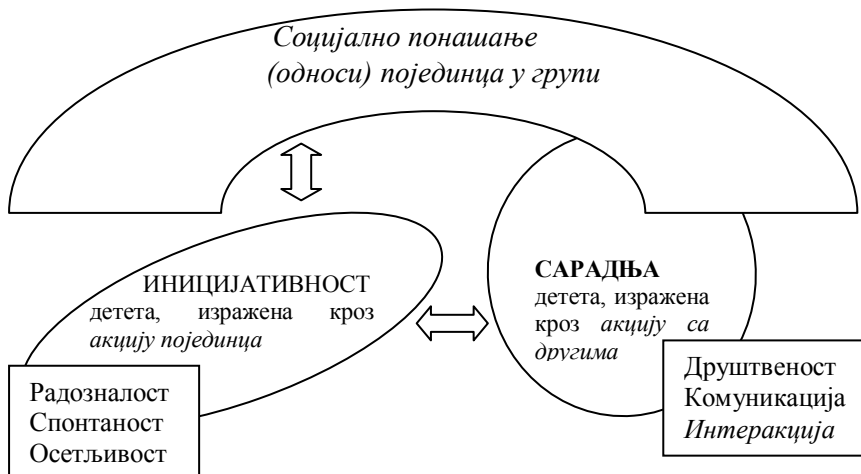
Основе социјалног понашања запажамо још код беба, када оне разликују лица од предмета, да би већ у другој години дете почело да подражава старију децу у начину игре, али још увек није спремно на сарадњу (Каменов, 1999). Наравно, дечје способности у контексту осталих развојних аспеката (физичког, когнитивног, емоционалног, развоја дечјег стваралаштва) такође доприносе развоју њихове потребе за сарадњом како са вршњацима, тако и са одраслим особама. Негде до тридесетог месеца живота дете се углавном игра само, отима играчке од друге деце, одбија да дели играчку или материјал, јер још није спремно за сарадњу. Тек у трећој години се код њега развија потреба да ради (игра се) и сарађује у групи вршњака, да би ускоро, у четвртој години, оно постало свесно потреба и мишљења друге деце у групи, чиме ова сарадња, као *друштвена вештина појединца*, добија на квалитету. У овом периоду се дете још увек учи понашању и односима у групи, да би између пете и шесте године живота уживало у групним активностима и сарадњи са вршњацима и на тај начин достигло ниво оптималне социјалне зрелости за полазак у школу. Тиме оно постаје спремно за социјалну адаптацију у новој (школској) средини и за даљи развој сопственог просоцијалног понашања (Hurlock, 1970; Einon, 2003).

Социјална комуникација (и сарадња) предшколског детета јесте једна од основних људских потреба, али и способност која се одрастањем природно надограђује на

дечју иницијативност, спонтаност и радозналост. То је узраст када социјална искуства доводе до наглих промена у *социјалном развоју* и понашању детета. Дете учи да се прилагођава групи, жели да се дружи, да сарађује и да учествује у активностима вршњака. Сарађујући, свако дете се налази у различитим ситуацијама, положајима и односима с другом децом. Постепено почиње да схвата улоге које у групи има. Код сваког детета се развија осећај припадања групи, али и осећај јединствености. Осећај припадања подстиче га на чешћу и конструктивнију даљу сарадњу и комуникацију и, последично, усвајање нових облика деловања. Дете у групи испробава нове облике *социјалног понашања*, открива другачије могућности *социјалне комуникације*, унапређује *социјалне односе* и развија *социјалне способности* за квалитетну сарадњу са вршњацима (Каменов, 1999). Сарађујући у групи, деца једни друге социјализују и уче се правилима понашања (спремност да се уступи играчка, чекање на ред, подела и размена материјала), што јесте предуслов њихове *прихваћености* од вршњака и личног задовољства због заједничког деловања. Постоји узајамна условљеност квалитета социјалног понашања (односа) појединца и његове сарадње (интеракције) у групи (*слика 3*).

Запажамо да се у литератури сарадња предшколског детета одређује као његова потреба, вид социјалне интеракције, социјална способност, друштвена вештина појединца, облик просоцијалног понашања. Сарадљивост као појам је у комплементарном односу са појмом иницијативност, коју смо одредили као особеност предшколског детета, знајући да је оно по природи радознано, спонтано и пријемчиво за утицаје из средине. Могло би се рећи да је *сарадњу* предшколског детета могуће сагледати *као ефекат његове иницијативе*. У основи оба појма се налази *дечја активност* путем које дете учи на конкретном материјалу и примерима из живота (*слика 3*).

Слика 3: Социјално понашање и сарадња предшколског детета као ефекти дејче активности и иницијативности



У савременој литератури аутори на различите начине приступају проблему дејче сарадње у систему активности (игара). Будући да су још седамдесетих година прошлог века детерминисане опште потребе, законитости и могућности социјалног развоја (и сарадње) деце раних узраста, проблем сарадње мале деце аутори данас конкретизују у контексту дејче иницијативе која се односи на потребу да дете делује, упознаје околину и спознаје сопствене потенцијале. Према истраживањима и искуству из праксе, дејчу сарадњу је могуће класификовати према проблематици на коју се односи. Тако се сарадња мале деце разматра, на пример, са становишта потреба деце са сметњама у развоју и поремећајима у понашању, или са становишта култивисања дејчих емоција и социјалног понашања, или утицаја информационо-комуникационих технологија на развој сарадње (ICT) (Appel & O'Gara, 2001; Keenan, 2002; Jydge, 2006; Ragonesi et al., 2010). Сарадња предшколског детета је данас предмет интересовања многих истраживача, у склопу разматрања развоја укупних дејчих потенцијала и категорија деце, без обзира да ли се ради о даровитом детету, детету са сметњама у развоју и

понашању или детету које припада истовремено обема категоријама.

Стваралаштво (креативност) предшколског дете-та се у литератури тумачи као његов потенцијал присутан у различитим подручјима деловања, у средини која га окружује. Представља есенцијално питање развоја појединца, тиме и прогреса друштвене заједнице којој припада. У најширем смислу, представља “човекову способност самоостваривања у свету који га окружује, у конструктивном и продуктивном мишљењу и понашању, којим мења овај свет, а тиме и самога себе” (Kamenov, 1999). Креативно мишљење подразумева отворено, дивергентно, односно оригинално, флексибилно, флуентно и елаборативно мишљење, стваралачку фантазију, толеранцију према неодређености, креативну генерализацију (Gyilford, 1983; Kvaščev, 1976). Реч је о способности појединца да створи нешто *ново*, да развија различите *стратегије* у решавању проблема, произведе што већи број *идеја*, да испољи различите *облике имагинативног понашања*, да има *необичне перцепције* те да дође до одређених решења на неустаљен, неуобичајен, само њему својствен начин. Креативни потенцијали детета се такође, у некој мери, односе на претходну дефиницију креативности одраслих. Могу се посматрати у односу на *садржај* који је предмет његовог интересовања и деловања, у односу на *продукт* као резултат тог деловања и у односу на *процес* који се дешава на нивоу мисаоних операција (Gyilford, према Barlow, 2000). Креативност код детета не подразумева увек и креативни продукт, који је иначе тешко дефинисати, нити креативне способности које још нису довољно развијене. Зато се дечја креативност истражује пре свега кроз дечје делање, дакле кроз процес конструисања нових сазнања. Креативност код деце је пре свега експресивна и, као што је речено, ослања се на субјективну перцепцију кроз коју дете стално реинтерпретира свет. Стваралачки потенцијал предшколског детета *интегрише* дечје интелектуалне могућности, мотивацију, емоције и личне склоности.

Појам стваралачког понашања код мале деце обједињује дететову *иницијативу*, засновану на унутрашњој мотивацији, радозналости, спонтаности и пластичности. Она се манифестује кроз *акцију*, ангажовање интелигенције и стицање искуства, затим кроз дететову *комуникацију* са светом (и другим посредницима знања) са којима сарађује у процесу долажења до знања и кроз *конструкцију сазнања* којом је дефинисан креативни чин. Ова конструкција се заснива на реструктурирању и симболичком прерађивању схватања о свету, што последично опет утиче на будућу мотивацију за сазнавањем, као и однос детета према околини, другим људима у њој и према сопственим могућностима. Када дете учи, оно увек открива њему непозната решења, тако што истражује, процењује, проверава и преиначава своје претпоставке, развија нове идеје тако да оне ипак значе извесан *продукт* његовог стварања (Torrance, према Kvaščev, 1976). Када говоримо о стваралаштву мале деце, као што је већ речено, мислимо пре свега на *експресивну* (игра) и *експлоративну* креативност (истраживање околине), која се испољава као дивергентно понашање из кога ће проистећи различита решења и открића.

Стваралаштво се као потенцијал код сваког детета јавља од најранијег узраста, испољава се различитим интензитетом, у свим подручјима његовог живљења и деловања (говорне, драмске, плесне, ликовне, музичке, конструкторске, откривачке и друге активности). Игру, као основну активност предшколског детета, могуће је одредити као вид његове *стваралачке експресије*. Дете у игри *истражује, увиђа, класификује, комбинује, опробава, испитује и манипулише* предметима у свом окружењу, те *реконструира* околну стварност. У исто време, оно *истражује своје способности* и *усложњава сопствени систем искустава и знања*. Могло би се рећи да креативно изражавање предшколског детета представља, у извесном смислу, његов ментални врхунац. Исто тако, суптилни рудименти будућег „*мишљења вишег реда*“ (појмовног мишљења) почињу да се развијају на најстаријем пред-

школском узрасту. Ови различити облици мишљења (дивергентно, асоцијативно и логичко) међусобно се прожимају и условљавају. Један облик мишљења представља полазну основу за појаву и обогаћивање другог, а често и његов структурални део.

У досадашњем теоријском тумачењу појма *стваралаштво предшколског детета* пошли смо од основних особина стваралачког процеса, које смо одредили у контексту узрасних и индивидуалних особености мале деце. Покушајмо да сада читаоцу дамо визуелни приказ основних детерминаната децјег изражавања као стваралачког чина, који ћемо повезати са иницијативом и сарадњом, у систему његових активности (слика 4).

Слика 4: Стваралаштво предшколског детета у систему његовог деловања



Поред експресивне игре, *стваралачко изражавање* предшколског детета остварује се и кроз истраживачке и проналазачке активности на различитим материјалима, које

такође могу да имају форму игре. Стваралачко изражавање подстиче дететову *пријемчивост* (и чулну осетљивост) за нова искуства, развија његово *интересовање* и *отвореност* како за уметничке доживљаје, тако и за проналазачке ситуације. Може се код детета развити и став *незадовољства познатим, поновљеним и признатим*, што упућује на чар откривања новог, као и проверавања и прерађивања сазнатог. Пошто дете схвати да заједно са другима може своју игру, активност и искуство да обогати, оно се радо прикључује групи и друге укључује у своје активности. Стваралачко изражавање појединца у групи утиче на сарадњу вршњака током заједничке акције и обрнуто, заједничка активност их подстиче на успостављање нових сарадничких односа и даље испољавање стваралачког потенцијала. Укупни утицаји одраслих на дечји развој и њихове односе у групи у којој равноправно учествују треба да су усклађени са специфичним начинима подстицања дечје иницијативе, сарадње и стваралаштва, како би се створила међусобна хармонија свих срединских чинилаца који утичу на дете.

Подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва на предшколском узрасту

У овом делу рада ћемо покушати да иницијативу, сарадњу и стваралаштво јединствено сагледамо, као значајне одреднице учења и развоја предшколског детета. Након што смо размотрили теоријски контекст и битне детерминанте ових појмова, потврдили њихову комплексност, нагласили значај њиховог подстицања и развијања на предшколском узрасту, следи конкретизација *услова и поступака за њихов развој*. У педагошкој теорији и пракси су утврђени многобројни услови и разноврсни поступци за развијање поменутих дечјих потенцијала и могуће их је заједно сагледати у односу на *квалитет програма васпитно-образовног рада са децом у предшколским установама и на начин на који је структурирана средина* за њихово учење и развој.

Друштвени односи у заједници у којој дете предшколског узраста расте и делује утичу на развој његове иницијативе, сарадње и стваралаштва. Узрасне карактеристике, о којима је било речи у овом раду (радозналост, пластичност, спонтаност...), потврђују да предшколско дете на специфичан начин, из свог угла, посматра окружење и делује. Посебност овог узраста аутори некада на симболичан начин представљају као период када *“свет је моја шкољка”* или *“свет су друга деца”*, желећи да нагласе специфичности овог бурног периода дечјег одрастања (Greenspan, 2003, str. 3 i 8). У једном моменту је код њих снажно изражен егоцентрични осећај величине и свемоћи, иако се заправо ради о затворености у сопствену перспективу гледања. У следећем моменту је дечја пажња фокусирана на припрему за однос са вршњацима (Greenspan, 2003, str. 3-13). У овим периодима предшколско дете има потребу да кроз игру истражује, проверава, прати, закључује, замишља. То подразумева да се *планирањем, програмирањем и организацијом рада у предшколским установама* стварају услови у којима ће се код деце подстицати развој њихових потенцијала за креативно мишљење, понашање и деловање. Дечје активности „форматизују“ потенцијале – *“акција развија орган”* (Piaget, према Šefer, 2008). То значи да су *креативне активности* појединца резултат *креативног мишљења*, али и услов за његов даљи развој. Креативне активности на млађим узрастима, дакле, одређују правац и квалитет *креативног деловања на старијим узрастима* и обезбеђују *“већу учесталост креативне иницијативе у будућности”* (Šefer, 2008).

Подстицању и развоју дечије иницијативности, сарадње и стваралаштва придаје се посебан значај од предшколских програма (Kopas-Vukašinović, 2010) до данас актуелних Општих основа предшколског програма (Ministarstvo prosvete i sporta, 2006), као и предшколских програма у другим земљама (Đurić, 1998; Pešić & Kostić, 1996). У овим програмима су конкретизовани циљеви, задаци, садржаји и активности. У оквиру тих циљева и

задатака налазе се и следећи: неговати деčју потребу да истражују оно што осећају и оно што хоће (иницијатива), омогућити им истраживање путем покушаја и погрешака (учење кроз искуство), научити малу децу да учествују у заједничким активностима (сарадња), развијати деčју сензибилност и креативност (експресивна креативност). У поменутих програмима се такође може уочити да поред истраживачких активности деце и њиховог учења кроз лично искуство подстицање деchildје маште кроз игру одређује њихов развој. Детерминисане заједничке одлике програмских модела (Модел А и Модел Б) актуелних *Општих основа предшколског програма* у Србији представљају јасну полазну основу за конкретизацију поменутих циљева и задатака. Ове одлике подразумевају заједничке циљне оријентације и начела васпитно-образовног рада који доприносе развоју деchildје иницијативе сарадње и стваралаштва, кроз игру, као основну активност деце у предшколској установи (подстицање самосталности, аутентичности израза и деловања детета, подстицање креативног изражавања детета, начело поштовања и култивисања деchildје игре). *Опште основе предшколског програма* суштину предшколског васпитања и образовања дефинишу као очување, подстицање и оплемењивање спонтаних стваралачких могућности и својстава предшколског детета“ (*Pravilnik o opštini...*, 2006, str. 13).

Осим квалитета и начина реализације предшколског програма, значајан је и *квалитет средине у којој дете живи*. Примерена деchildјим узрасним (и индивидуалним) особеностима, средина треба да буде подстицајна за њихов избор активности и слободно изражавање, даљи развој деchildје иницијативе, сарадње и испољавање стваралачких потенцијала (стваралачког понашања). У таквој средини предшколско дете кроз игру, истраживачку активност и дружење стиче одговарајућа позитивна, разноврсна и повезујућа *искуства* (чулна, моторичка, симболичка). *Разноврсни и квалитетни радни материјали и средства* представљају подстицај за организацију активности примерених деchildјим могућностима, потребама и интере-

совањима, а у исто време значе подстицај за развој њихове иницијативе и стваралаштва. У таквом окружењу (подстицајној средини) могуће је развити атмосферу погодну за сараднички рад деце у групи, њихову успешну комуникацију, размену материјала и искустава, што ће сигурно допринети кохерентности групе. У оваквим условима деца испољавају потребу за новим иницијативама и изражавањем својих креативних потенцијала, што даље унапређује квалитет сарадничких односа у групи. Тиме се стварају услови да деца од најранијег узраста испољавају своје потенцијале и задовољавају потребу да откривају себе и своју околину, да то чине кроз разноврсне активности и на разне начине и да при том усавршавају своје вештине (способности), као што су: самосталност, комбинаторичка флексибилност, реконструкција, симболичка трансформација и друге (Kamenov, 1989; Kopas-Vukašinić, 2006). Када је реч о методама и поступцима за развој дечијих потенцијала, не сме се изгубити из вида чињеница да дечја активност подразумева првенствено *експлоративно истраживање кроз игру*, која јесте слободна и спонтана, али је у исто време и култивишу одрасли (васпитачи и родитељи).

Поменути услови за развој иницијативе, сарадње и стваралаштва предшколске деце овде су сагледани као основне смернице за деловање васпитача (и родитеља). Они треба да обезбеде услове да деца у предшколској установи испоље своју радозналост, спонтаност, пластичност, што одређује квалитет њиховог искуственог учења. У таквим условима деца испољавају иницијативу и остварују сарадњу, радећи на заједничким „пројектима“, откривајући и стварајући свет кроз машту и игру, како би задовољили своје потребе за активношћу, изразили, проверили и даље развили своје потенцијале.

Закључна разматрања

Развој предшколског детета је одређен његовим узрасним и индивидуалним особеностима. У овом периоду његове спремности за искуствено учење, од рођења детета до

поласка у школу, када оно делује у игри и кроз истраживање спознаје себе и околину, његово *иницијативно, сарадничко и стваралачко понашање* је значајно јединствено сагледати као комплексне одреднице дечјег развоја.

Детерминанте иницијативности предшколског детета произлазе из његове радозналости, спонтаности, искуственог учења и пријемчивости за утицаје из средине. Тиме је одређено његово деловање у односу на себе и у односу на друге људе. Управо *иницијативност*, испољена у активностима које се постепено усложњавају, одређује социјално понашање и односе детета у групи. Његова радозналост и спонтаност га подстичу на активности у којима оно, освајајући чулни свет у којем делује, све више изражава потребу да комуницира са другом децом, да ступа у интеракцију са њима, прилагођава се групи и почиње да схвата улоге у којима се налази и туђе перспективе мишљења. Оваква социјална интеракција подразумева *сарадњу с вршњацима*, која је и потреба и подстицај даљег развоја предшколског детета. Подстакнута иницијативност и сарадња са другима знатно доприносе развоју дететових *креативних потенцијала*: разумевања различитих позиција мишљења, стварања необичних и јединствених перцепција, великог броја идеја, флексибилних стратегија за деловање и решавање проблема на неустаљен, неуобичајен (оригиналан), само њему својствен начин. Сазревањем у подстицајним условима, дечји потенцијали за креативно понашање се усложњавају. Различити облици имажинације и за децу карактеристично слободно асоцијативно мишљење доприносе дивергентној продукцији идеја и креативном понашању, што се рефлектује на њихов даљи развој.

Подстицајни услови за развој иницијативности, сарадње и стваралаштва предшколског детета морају се сагледати кроз игру детета и његово експлоративно истраживање средине у којој оно слободно делује, на различите начине и са различитим материјалима, индиви-дуално и у групи, у атмосфери толеранције и кооперативности.

Дефинисање специфичних значења иницијативе, сарадње и стваралачког понашања деце на предшколском узрасту, разматрање њихове међуусловљености и комплементарности, као и указивање на услове и поступке који доприносе њиховом развоју, потврђују да се овом проблему мора приступати свеобухватно, у циљу унапређивања педагошке праксе у предшколским установама, а у функцији припреме мале деце за иницијативу и учење на креативан и сараднички начин на школском узрасту.

Литература

- Appel, A. E. & O'Gara, C. (2001). *Technology and Young Children: A Review of Literature*. Retrieved October 18, 2011. From the World Wide Web <http://ict.aed.org/infocenter/pdfs/technologyandyoung.pdf> - -1k
- Barlow, C. M. (2000). *Guilford's Structure of the Intellect*. Retrieved October, 2011. From the World Wide Web <http://www.cocreativity.com/handouts/guilford>.
- Dryden, G. & Vos, J. (2004). *Revolucija u učenju: kako promeniti način na koji svet uči*. Beograd: Timgraf.
- Đurić, Z. (ur.) (1998). *Predškolsko vaspitanje i priprema dece za polazak u školu u nekim zemljama*. Beograd: Ministarstvo prosvete R Srbije (Sektor za istraživanje i razvoj obrazovanja).
- Einon, D. (2003). *Rano učenje*. Novi Sad: Zmaj.
- Galjperin, P. J. (1966): K učenju ob interiorizaciji, *Voprosi psihologii*, br. 6, 25-31.
- Gentry, J. R. (2010). *Raising Confident Readers: how to Teach Your Child to Read and Write-from Baby to Age Seven*. Cambridge, MA: Da Capo Press.
- Greenspan, S. I. (2003). *Vještine igrališta*. Lekenik: Ostvarenje.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions, *Journal of Creative Behavior*, No. 17(2), 75-83.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (1995). Educating Young Children: Active Learning Practices for Preschool and Child Care Programs, *Early Childhood Counts: Programming Resources for Early Childhood Care and Development*, 13-41. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Horvat, L. (1986). *Predškolsko vaspitanje i intelektualni razvoj*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hurlock, E. B. (1970). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
- Izrael, L. i Buzan, T. (1999). *Moć dečjeg uma: postanite genije na brzaka*. Beograd: Finesa.

- Judge, S. L. (2006). *Constructing an Assistive Technology Toolkit for Young Children: Views from the Field*. Retrieved October 10, 2011. From the World Wide Web
<http://olms.cte.jhu.edu/olms/data/resource/6682/Constructing...> - 221k
- Kamenov, E. (1989). *Intelektualno vaspitanje kroz igru*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: "Svjetlost".
- Kamenov, E. (1999). *Predškolska pedagogija, knjiga prva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Keenan K. (2002). The development and socialization of aggression during the first five years of live, in: Tremblay R., R. Barr, R. Peters (eds.): *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development. 2002:1-5. Retrieved October 21, 2011. From the World Wide Web
<http://www.child-encyclopedia.com/documents/KeenanANGxp.pdf>.
- Kopas-Vukašinović, E. (2006). Uloga igre u razvoju dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. XXXVIII, Br. 1, 174-189. DOI: 10.2298/ZIP10601174K
- Kopas-Vukašinović, E. (2010). *Predškolski programi u Srbiji*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: ICS.
- Ministarstvo prosvete i sporta R Srbije (2006). *Pravilnik o opštim osnovama predškolskog programa*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Montesori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Pešić, M. i M. Kostić (ur.) (1996). *Programi predškolskog vaspitanja u svetu: Kvebek, Japan*. Beograd: Prosvetni pregled i Filozofski fakultet IPA.
- Pijaže, Ž. (1968). *Psihologija inteligencije*. Beograd: Nolit.
- Ragonesi, C.B., Chen, X., Agrawal, S., Galloway, J. C. (2010). *Power Mobility and Socialization in Preschool: A Case Study of a Child with Cerebral Palsy*. Alexandria, VA: Pediatric Physical Therapy.
- Sluckin, W. (1971). Periodi osetljivosti, *Predškolsko dete*, Br.4, 359-364.
- Šefer, J. (2008). *Evalvacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.

ЈЕЗИЧКА И НАУЧНА ПИСМЕНОСТ: ПРЕДУСЛОВ ЗА ЕФИКАСНО УЧЕЊЕ¹

Драгица Тривић²,
Хемијски факултет, Универзитет у Београду

Јелена Стевановић,
Институт за педагошка истраживања, Београд

Писменост не представља, превасходно, процес овладавања једним средством споразумевања, нити означава само стицање новог начина изражавања. Један од основних циљева писмености јесте подизање људске свести на виши ниво и развијање интелектуалних способности. Писменост је, заправо, једна од основних животних вештина која омогућава појединцу да одговори на различите изазове са којима се суочава у животу.

У овом раду разматраћемо теоријске поставке и међусобну условљеност језичке и научне писмености. Језичка писменост чини основу за развијање осталих облика и нивоа писмености, укључујући и научну писменост. Такође, језичка писменост представља суштински корак у основном образовању, јер уколико ученик не овлада базичним вештинама: читањем и писањем, и ако не савлада принципе функционисања матерњег језика, неће бити успешан у савладавању градива било ког школског предмета.

Данас је сваком појединцу потребна научна писменост јер живимо у свету који значајно обликују наука и технологија. Наука и технологија нуде решења која воде развоју друштва, али имају и ограничења и могу имати озбиљне последице по

¹Чланак представља резултат рада на пројектима: Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (бр. 179034) и Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске перспективе (бр. 179048) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

² dtivic@chem.bg.ac.rs

Напомена. Овај чланак је лекторисала мр Јелена Стевановић.

животну средину (на пример, хаварије нуклеарних реактора). Због тога се научна писменост наводи као једна од основних компетенција. Потребна је сваком појединцу за активности и доношење различитих одлука у личном животу као што су, на пример, исхрана, брига о здрављу, или одговорна и активна брига о животној средини.

Теоријско заснивање писмености

До половине прошлог века концепт писмености подразумевао је елементарну алфанумеричку оријентацију, а то значи основно савладавање вештина читања, писања и рачунања. Од седамдесетих година прошлог века развија се нови концепт писмености, односно функционално описмењавање и писменост, а његову основу чини повезивање писмености, пре свега, са укупним научним и технолошким развојем.

Циљ научног интересовања за писменост, интензивираних седамдесетих година 20. века, био је да се испитају узроци неуспеха формалног образовања у развијању писмености код деце и младих. Дакле, интересовање истраживача било је усредсређено, првобитно, на ефекте писмености. Временом је пажња усмеравана на питања као што су шта је писменост, како се схвата и развија у формалном образовању и како се може мерити ниво нечије писмености.

Различите научне дисциплине (на пример, етнографија комуникације – Хајмс, социоисторијска психологија – Виготски, теорија жанрова – Бахтин), које су значајне за разумевање писмености јер се свака из свог угла и из сопствене перспективе позабавила њеном анализом, допринеле су да се успостави јасна разлика између такозваног „традиционалног модела писмености” и савременог, односно „социокултуролошког модела писмености” (The New London Group, 1996). Социокултуролошки концепт писмености представља заокрет у перспективи проучавања и стицања писмености: од доминантно когнитивног модела, у коме се нагласак ставља на читање, ка ширем разумевању пракси описмењавања у њиховим друштвеним и културним контекстима (Street, 2005). Реч је о етнографским и

етнометодолошким приступима у којима је пажња усмерена на свакодневна значења и употребу писмености у специфичним културним контекстима као што је и образовни контекст.

У педагошкој, андрагошкој и психолошкој литератури користе се различити термини за именовање и описивање писмености. Преко ових термина можемо пратити и промене које се дешавају у овом домену. Најчешће се користе *аналфабетизам*, *неписменост* и *писменост* за означавање индивидуалног постигнућа у развијању писмености схваћеној као способност за читање и писање.

У оквиру традиционалног концепта, писменост се посматра као изолована, неутрална варијабла, независна од ширег контекста, типа дискурса, жанра или било ког специфичног облика друштвене праксе. У оквиру оваквог одређења писмености „педагошка пракса махом почива на: 1) усвајању технике читања и писања; 2) усвајању одговарајућих знања из граматике и правописа; 3) *вежбању* читања, писања, граматике и правописа; 4) усвајању знања из такозване *лепе* књижевности, односно на упознавању са унапред мање или више строго дефинисаним корпусом књижевних дела” (Moskovljević & Krstić, 2007, str. 95–96).

Насупрот традиционалном моделу писмености, социокултуролошки концепт заснива се на претпоставци да облик и употреба писмености зависи од контекста у коме се користи (Gee, 2001). Сем тога, писменост се не може разматрати уколико се изузму идентитет појединца и друштвене промене (Garton & Pratt, 1998) које се одвијају у одређеној социјалној средини, јер појам друштвеног бића укључује појам језичког бића (Bugarski, 1986).

У социокултуролошком конструкту писменост се поима шире од способности за читање и писање. Најновији појам који се користи у савременим студијама писмености јесте *вишеструка писменост* (multiliteracy). Овим термином се изражава настојање да се укаже на постојање различитих облика/нивоа писмености (на пример, језичка, математичка, научна, информатичка, медијска писменост итд.) који су неопходни појединцу да функционише у савременом свету.

У сагласју са социокултуролошким моделом, писменост се не може ограничити на овладавање вештинама читања и писања, односно не може бити ослоњена само на букварску писменост, већ укључује и „стварање и тумачење различитих типова дискурса”³ (Venezky, 1993). Наиме, писменост се, у оквиру овог модела, може дефинисати као овладавање скупом друштвено и контекстуално утемељених знања, способности и вештина, неопходних да се успешно и сврсисходно користе многобројни и различити ресурси за преношење порука, као и да се успешно и ефикасно комуницира и функционише у одговарајућем културном контексту (Moskovljević & Krstić, 2007).

Писменост се може посматрати и као процес учења, а кључни појам у овом концепту писмености јесте „критичка писменост” коју треба достићи, превасходно, кроз учење (Freire 1993). Када појединац учи, он постаје писмен. Ова идеја је, заправо, суштина приступа у коме се описмењавање посматра као активно учење, а не као производ омеђеног и усредсређеног образовног система.

Дакле, писменост је једно од најважнијих средстава развијања друштва и културе, али је и веома значајан „инструмент” развоја појединца и његове личности. Језичка писменост, свакако, представља базу, на којој се могу конструисати и надограђивати други нивои и друге врсте писмености. Будући да нема јединствене сагласности о дефиницији језичке писмености, радна дефиниција могла би гласити: *језичка писменост представља скуп вештина и способности које омогућавају приступ знању и информацијама и помажу појединцу да ефикасно учествује и поима савремени друштвенокултурни контекст.*

Разумевање основних знања и достизање виших нивоа у другим доменима (не само у језичком) може се постићи искључиво посредством језичке писмености која је заправо

³У савременој лингвистици дискурс подразумева широко семантичко поље. Дискурс сачињавају текст и контекст, у интеракцији која има одређено значење, а обједињују их учесници који представљају део специфичног контекста (Cook, 1992). Дискурс је комплексан комуникативни феномен који, поред текста, укључује још и ванлингвистичке факторе (сазнање о свету, мишљења, ставове, циљеве реципијента) потребне за разумевање текста (Kraulov & Petrov 1998, prema Janjić & Čutura, 2012).

њихово средство. Имајући у виду да је језичка писменост медијатор и инструмент за операционализацију социокултуролошког концепта писмености, надаље ће бити више речи о њеној улози у образовању, будући да се у образовном контексту језичка писменост (као и писменост уопште) у највише развија и унапређује.

Значај и место језичке писмености у образовању

Настава се одвија највећим делом помоћу језика, односно помоћу вербалне комуникације, па се и читав образовно-васпитни процес, према схватању појединих аутора, дефинише као „вербализовано понашање” (Vasić et al., 1993). Граничне дисциплине, као што су педагошка лингвистика, социологија образовања и системско-функционална лингвистика, приступају језику на другачији начин, с обзиром на то да истичу сврсисходност језичке писмености, док се, према традиционалном приступу, језик разматра само као научна дисциплина и посматра се, најпре, његов утицај на сам наставни процес и резултате тог процеса. Поменуте дисциплине у први план истичу функционалну вредност језичке писмености, њену улогу у обликовању личности ученика и праћење квалитета и достигнутих нивоа писмености у оквиру појединих сегмената образовања.

Премда у периоду од педесетих до осамдесетих година прошлог века у нашој земљи постоје покушаји да се операционализује појам елементарне језичке писмености у намери да се означи граница између неписмености и писмености, појам *језичка писменост* још увек је отворен и недовољно јасно дефинисан. Запажа се да се ни у старим нити у новим наставним програмима термин *писменост*, односно *језичка писменост* не поима јасно и експлицитно.

У овом раду ћемо покушати да укажемо на место и улогу *језичке писмености* у образовању, превасходно у домену наставе српског језика, а затим и у другим наставним дисциплинама. Овакав приступ језичкој писмености упућује на то да се *писменост* схвата и тумачи као међуповезаност и међуу-

словљеност вишеструких нивоа и одређених компетенција у различитим доменима.

Појам *језичка писменост* суштински наглашава елементарна знања која су високо вреднована у педагошкој пракси, јер имају позитиван ефекат на целокупно школовање ученика. Језичка писменост представља нужан предуслов за ефикасно школовање и сматра се незаобилазном компонентом у унапређивању културе појединца, па тиме и опште културе друштва у целини.⁴

С обзиром на сложеност одређења језичке писмености, у литератури се најчешће говори о неколико њених битних аспеката, односно о репрезентативним конституентима језичке писмености: правопис, граматика, књижевна култура, речник и брзина читања (Pavlović, 1990, str. 101). Садржаји који се сматрају основним језичким компетенцијама ученика јесу: (1) коришћење правописа – употреба великих слова, спојено и одвојено писање речи и транспоновање неуправног у управни говор; (2) граматичка исправност текста – познавање основних глаголских времена, врста речи и њихове функције у реченици, поређење придева и деklinација именица; (3) књижевна култура – препознавање одређених стилских фигура и одлика књижевних стилова, као и познавање књижевних врста и „великих” књижевника; (4) речник – употреба лексема у различитим дискурсима; (5) брзина читања – представља однос укупног броја прочитаних речи и искоришћеног времена, при чему се не узима у обзир податак о разумевању прочитаног садржаја (Ibid, str. 103).

Основу општег школског образовања чини језичка писменост, односно учење стандардног језика, у нашем случају српског, и његових норми. Развијена језичка писменост омогућава ученику да се потврди као аутономно биће, способно да покаже своја знања и вредности, да исказе своје мишљење, ставове, одлуке (Petrovački, 2008, str. 9). Уколико је језичка

⁴Бернстајн (1979), представник социolingвистичке оријентације, сматра да друштвена структура, која постоји у једној заједници, ствара посебне језичке обрасце који преносе културу и на тај начин учествују у изградњи друштвеног идентитета.

писменост изграђена на високом нивоу, ученик је оспособљен да при било ком облику формалне или неформалне комуникације употребљава адекватна језичка средства, чему не би требало да тежи само настава језика и књижевности.

У складу с тим, у образовну праксу у целини би требало интегрисати схватања: а) да су говор и писмено изражавање два различита али подједнако значајна језичка медијума; б) да је сваки комуникативни чин неодвојив од ширег друштвеног и културног контекста и да је познавање и уважавање комуникативне ситуације и њеног циља предуслов за њено успешно одвијање; в) да разумевање функционисања језика, његове структуре и правила на којима почива и његових функционалних стилова⁵ отвара могућност за умешну и ефектну употребу језичко-изражајних средстава у функцији сврсисходне комуникације.

Нико у друштву не може избећи бригу о језику и његовом учењу, али посебну одговорност има школа. Нажалост, у настави језика се мало пажње посвећује задацима из домена језичке писмености чији су најважнији циљеви упознавање ученика са нормама стандардног језика и оспособљавање ученика да свој језик, говор и писмено изражавање доведу до јасног и коректног израза (Jovanović, 2001, str. 270). Настава језика би требало да буде усмерена, најпре, на развијања писмености и њене практичне примене у свакодневном животу, а не да служи, превасходно, добијању одговарајуће оцене. Такође би требало да је усредсређена на реализовање свог основног циља: оспособљавање ученика да теоријска знања о језичким појавама и стандарднојезичкој норми успешно примењују у свакодневној

⁵Једна од основних људских делатности јесте језичка делатност, јер се налази у основи свих других делатности. Ипак, да би могао да одговори на захтеве различитих делатности, језик се нужно раслојава, односно да би језик удовољио разноврсним потребама заједнице чије је средство споразумевања и да би пратио све људске делатности, језик се диференцира. Дакле, у зависности од низа околности, пре свега од саодноса друштво–човек–језик, долази до врло широког и комплексног разумевања језика, а процеси раслојавања могу се свести на неколико основних типова: функционално, социјално, индивидуално и територијално раслојавање (Radovanović, 2003). У литератури се говори, најчешће, о постојању пет функционалних стилова: књижевноуметнички, научни, публицистички, административни и разговорни (Tošović, 2002).

комуникацији. Уколико изостане функционална примена овог знања, ни језичка писменост младих неће бити адекватно и потпуно развијена. Будући да ученици представљају најпрогресивнију групу говорника српског језика, изграђивање њихове језичке писмености има изузетан значај за друштво у целини, зато што језик представља једно од обележја националног идентитета. Стога је неопходно континуирано радити на унапређивању и евалуирању ефеката наставе језика кроз активно учешће ученика и сузбијање кампањског учења стандарднојезичких правила.

Знање о језику, које школа посредује ученицима, требало би да има пресудну улогу у развијању и неговању језичких навика ученика, као и у популаризацији језичке теорије и њене примене у пракси и у унапређивању или снижавању функционалне писмености ученика. Премда се култивисањем језичког израза бави настава српског језика и књижевности, унапређивање језичке писмености није и не би смело да буде посао искључиво наставника овог наставног предмета.

Пошто се писменост првенствено везује за наставу српског језика и књижевности, наставници нејезичких предмета сматрају да нису „задужени” за ову наставну област, што директно утиче на то да ученицима недостају узорци међу наставницима од којих могу учити ваљано усмено и писмено изражавање. У вези са овим, поједини теоретичари постављају питање колико већина наставника, изузимајући наставнике српског језика и књижевности, може бити успешна у давању добрих примера језичке писмености када их нико за то не оспособљава при припремању за наставнички позив (Ružić, 1978; Popović, 1989; Ilić, 1998).

Епоха трећег миленијума обележена је бројним глобалним променама у свим сегментима друштвеног живота како на микро тако и на макро нивоу. Имајући у виду тему о којој говоримо, посебно бисмо истакли експанзију медијских технологија чији је утицај на развијање језичке писмености и језичких навика ученика изузетно велики. Можемо слободно рећи да се налазимо усред „интернет револуције која за врло кратко време постиже невероватне резултате у квалитету и квантитету преноса информација и успостављању комуникације” (Janjić & Čutura, 2012, str.

135). Како су бројна истраживања показала, узрок огромне популарности интернета, посебно међу млађом популацијом и у свету и код нас, представља динамика комуницирања и његов забавни и информативни карактер (Ibid, str. 136).

Разматрањем језика дигиталних медија који представља један од најчешћих видова комуникације међу младима, први се опсежно позабавио лингвистички експерт Дејвид Кристал (Crystal, 2001). Круцијално питање његовог истраживања јесте да ли језик интернет комуникације припада писаном или говорном медијуму. Кристал заступа становиште да се овај језик не може сматрати ни говорним писањем, али ни писаним говором и именује нову врсту комуникације својствену 21. веку као посебну врсту интеракције међу људима.

Једна од особина „онлајн” језика или језика дигиталних медија која се већ на први поглед може запазити указује на то да ова врста комуникације поприма особине колоквијалног дискурса и у њој се врло често сусрећу штампарске, правописне, граматичке и стилске грешке, а као типична стилска особина електронске комуникације наводе се различите форме скраћивања (Тошовић, 2002), углавном мимо стандарднојезичких правила о скраћивању речи. Даље, наглашава се да „онлајн” језик „умногоме личи на језик свакодневних разговора... Теме не морају да се односе на било какву одређену област, него језик служи првенствено томе да се успоставе и одржавају односи међу људима. Стиче се утисак да у таквој комуникацији правила нема... да је одговорност за написане речи смањена, а слобода изражавања повећана” (Radić-Bojanić, 2005).

Разлог занемаривања или, чак, недовољног познавања основних правила језичке писмености у интернет комуникацији можемо потражити с једне стране „у идејама о онлајн језику као новом, хибридном говору трећег миленијума ” (Janjić & Ćutura, 2012, str. 138). С друге стране, у томе у којој мери млади спонтано примењу и поштују језичка правила можемо сагледати улогу коју образовање, превасходно настава језика у основним и средњим школама, има и коју би требало да преузме у обликовању и унапређивању језичке писмености младих. Судећи према овим запажањима, „онлајн” језик осим неколиких по-

зитивних дејстава, има и бројне непожељне утицаје на обликовање језичке писмености младих.

О концепцијама језичке писмености може се закључивати посредно, пре свега увидом у наставне програме, али и у методичке приручнике и уџбенике за ученике. Будући да је писменост, односно језичка писменост контекстуално осетљива, њено значење у формалном образовању може бити познато само истраживањем у контексту.

Током целог 20. века стручњаци су указивали на потребу да се настава српског језика побољша и да се успостави чвршћи контакт између језичких стручњака одговорних за наставне планове и програме и самих наставника. Нажалост, до данас није постигнут већи напредак у овом домену. Период од 2000. до 2010. године у Србији су обележиле реформе и у образовним политикама и у образовним праксама. Међутим, могло би се рећи да у поменутом периоду ниједна реформа у обавезном образовању није довољно пажње посветила важности коју језичка писменост има у једном друштву.

Почетком деведесетих година прошлог века спроведено је испитивање основне језичке писмености у оквиру образовних и развојних постигнућа ученика на крају основног школовања. Према резултатима овог истраживања половина испитаника решава између 50% и 70% захтева којима је вреднована функционална језичка писменост у области, тада, српско-хрватског језика. Најбоље резултате ученици постижу у познавању правописних правила, потом у познавању граматичких правила, и у књижевности, а најлошије постигнуће имају у лексикологији, будући да им је речник недовољно развијен. Ученику је довољан добар школски успех да би успешно решио око 50% задатака или више од тога (Pavlović, 1990).

Дискутујући о забрињавајућим резултатима истраживања у вези са стањем у настави српског језика и књижевности Драгићевић наводи илустративан пример рада чији је циљ био да се испитају и опишу именице страног порекла у *Читанци за пети разред*. Потом су представљени резултати анкете обављене са ученицима шестог разреда једне основне школе који су годину дана раније читали текстове из поменуте читанке и требало је да

дефинишу 20 најфреквентнијих лексема из овог уџбеника (Dragičević, 2006). Резултати су, како ауторка истиче, поражавајући, јер ученици шестог разреда нису достигли задовољавајући ниво познавања градива које је требало да науче претходне школске године. Штавише, било је ученика који нису могли чак ни да препишу правилно 20 задатих речи написаних на табли, па су уместо *терзија* и *рит* писали *теразије* и *рат*.

Да ученици немају само проблем са неразумевањем значења речи, показује и пример забрињавајућег ученичког невладања реченичном конструкцијом. Наиме, ученици петог разреда нису схватили занчење конструкције *одузети од* којом је исказан математички задатак (Dragičević, 2012). Због овог проблема, ученици нису могли правилно да поставе задатак, а ни да га реше. Овај пример недвосмислено указује на међузависност различитих облика писмености, у овом случају језичке и математичке, као и на примарну улогу коју језичка писменост има у изграђивању опште (функционалне) писмености.

Опширнија анализа квалитета писмог изражавања ученика VI и VII разреда основне школе, у контексту сва три подручја наставе српског језика и књижевности – граматика, правопис и култура изражавања, показала је да већина ученика прави правописне и граматичке грешке. Ученици задовољавају искључиво услов за основни ниво овладавања знањем из српског језика према стандардима предвиђеним за крај обавезног образовања (Stevanović et al., 2009).

У истраживању чији су предмет биле правописне карактеристике језичке културе ученика VI и VII разреда једне београдске основне школе, на основу анализе писмених задатака ученика показало се да ученици највише греше у употреби великог слова (37%), док се више од две трећине ученика најчешће придржава научених правила о подели речи на крају реда⁶ (Stevanović, 2011).

⁶Значајно је истаћи да су у питању две правописне области чија би правила ученици требало да имплементирају, утврђују и савлађују током нижих разреда основне школе.

Анализирајући колико су ученици виших разреда једне основне школе у Београду овладали језиком уџбеника које у настави користе, ауторке су дошле до закључка да ученици не познају ни академску терминологију, нити имају у довољној мери изграђен вокабулар који се користи у свакодневној комуникацији (Šefer et al., 2008). Ову констатацију јасно поткрепљује пример да ученици седмог разреда знају шта значи реч *вредан*, али не знају шта означава лексема *марљив*.

Општи закључак испитивања развијености језичке културе ученика у средњој школи јесте да је култура изражавања просечног средњошколца, па и гимназијалца, лоша, што је изразито уочљиво код ученика који похађају трогодишње средње стручне школе (Petrovački, 1997). Стиче се утисак да средњошколци нерадо говоре, да углавном ћуте, слушају музику и најчешће се изражавају специјалним реченицама, које су замена или еквивалент за развијену реченицу.

Део нових кретања у подручју проучавања писмености представљају и међународни евалуативни програми за стандардизовање ученичких постигнућа, као што су PISA⁷ и PIRLS.⁸ Кад је у питању Србија, резултати међународних истраживања указују на незадовољавајући ниво писмености ученика, што великим делом, као што је наведено, потврђују и бројна домаћа истраживања у овој области.

Веома значајан показатељ неадекватно развијене језичке писмености младих у Србији представљају резултати међународног програма процене ученичких постигнућа у домену функционалне писмености, популарно назван PISA, који се у нашој земљи континуирано спроводи од 2000. године. У претпоследњем циклусу, 2006. године, српски средњошколци су били на дну листе према показаним резултатима у области разумевање прочитаног, пошто не умеју да резимирају прочитано и да текст

⁷PISA (The Programme for International Student Assessment) – међународно истраживање којим се испитују постигнућа ученика у домену језичке, математичке и научне писмености.

⁸PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – међународно истраживање којим се испитује постигнуће ученика четвртог разреда основне школе у домену читалачке писмености.

препричају (Pavlović-Babić & Baucal, 2009). У циклусу PISA 2009 читалачка писменост је представљала област постигнућа којој је посвећена највећа пажња. У овом циклусу су постигнућа ученика из Србије у све три области била за око 60 поена нижа у односу на OECD земље, што је једнако ефекту од нешто више од једне године школовања у земљама OECD-а (Baucal & Pavlović-Babić, 2010, стр. 5).

Преглед изложених резултата појединих истраживања указује да је језичка писменост српских ученика на незадовољавајућем нивоу. Подаци из литературе указују и на то да се настава српског језика у школама, најчешће, предаје тако да се језик углавном изучава независно од стварности које се тиче. Језичко знање ученика претежно је декларативно и у функцији добијања одговарајуће оцене, а може се запазити и несклад између онога што се очекује да настава српског језика испуни и реалног стања. Стога би требало садржаје наставе српског језика изучавати и интерпретирати тако да се може успоставити и освестити веза са свакодневним комуникативним искуством ученика, јер се једино на тај начин може развијати и унапређивати њихова језичка писменост.

Значај и место научне писмености у образовању

Научна писменост представља појам којим се почевши од педесетих година прошлог века настоји описати основни ниво научног образовања свих грађана. Историјским прегледом развоја ове идеје идентификује се девет посебних циљева образовања у области природних наука повезаних с општијим циљем: развијање научне писмености (DeBoer, 2000). Према посебним циљевима образовања у области природних наука преноси се битан део интелектуалног и културног наслеђа (историјски развој научних идеја), млади формирају знања и вештине потребне у свету рада у коме наука и технологија имају значајну улогу. Та знања омогућавају сваком појединцу разумевање окружења у коме живи, а заједно са вештинама, решавање свакодневних животних ситуација. Циљевима се истиче истраживање као начин сазнавања (применом научног метода),

вредновање ваљаности и поузданости података, природе доказа, претпоставки, регуларности истраживања, и сл. Образовањем у области природних наука развија се позитиван однос према науци и спремност да се користи научна експертиза, развија се разумевање повезаности науке и технологије и значаја обе области за развој друштва. Такође, развија се разумевање и критичко праћење саопштења о новим научним открићима у медијима, праћење и учествовање у дискусијама које обухватају научне теме повезане са свакодневним искуством, способност доношања одлука у вези с утицајем науке у друштву (генетски измењена храна, нуклеарне електране, глобално загревање, итд.). Уз то, природне науке доприносе и формирању естетских вредности кроз, на пример, разматрање разноврсности биљног и животињског света и развијање осетљивости за лепоту живе и неживе природе.

Према наведеним циљевима научна писменост није припрема за научну каријеру, већ представља широко и функционално разумевање науке, развијено у оквиру општег образовања. Обухвата научна знања која би појединац требало да стекне како би квалитетније живео и да би имао одговоран однос према природном окружењу. Научна писменост подразумева отворен систем знања који се током времена мења и проширује према потребама и новим научним сазнањима. Научно образовање свих грађана види се као развој разумевања важних и основних појмова науке, метода којима се у науци долази до нових сазнања, могућности и ограничења науке. Очекује се примена тог разумевања у реалним ситуацијама, у процени различитих тврдјења и у извођењу закључака, при чему то не значи да су појединцу неопходна целокупна знања којима савремена наука располаже.

За оне који ће постати научници потребна је шира и умреженија база знања, као и развој способности потребних за бављење науком.

У демократском друштву на квалитет одлука утиче ниво образованости сваког појединца и зато се истиче важност научног образовања сваког појединца, односно „наука за грађанство” се истиче као значајан образовни циљ (Kolstø, 2001).

Оспособљавање младих за доношење одлука у вези са улогом науке у друштву захтева научна знања и знања о науци (о природи науке), процесима стварања научног знања (научна методологија), вредности научног знања и ограничењима науке.

Читање и писање се не сагледавају само као средство за бележење и преношење научних знања већ као конститутивни део науке, нераскидиво повезан с природом науке, научним радом и учењем научних садржаја (Norris & Phillips, 2003). При томе, читање није једноставно повезивање речи и значења. Не карактерише га линеарна прогресија и акумулација значења, већ зависи од предзнања читаоца, значења која су изван текста, речника појединца, и захтева активну конструкцију нових значења, односно концептуализацију. Разумевање прочитаног текста захтева поглед изнутра, из угла појединца који приступа непознатом тексту. Читање је *итеративно*, пролази кроз низ фаза, а циљ сваке је да се унапреди тумачење. Фазе се састоје од корака који не морају бити у сталном редоследу: препознавање недостатка разумевања, креирање алтернативних интерпретација, прекидање процене до прикупљања довољно доказа за избор између алтернатива, коришћење доступних информација као доказа, прихватање нових информација као додатних доказа, процењивање квалитета интерпретације из угла доказа, модификовање или одбацивање интерпретација на основу доказа, или прихватање алтернативних интерпретација. Читање је *интерактивно*, тј. обухвата интеракцију предзнања читаоца са информацијама у тексту и у вези с текстом, интерпретацију коју креира читалац. Читање је *принципијелно*, а принципи помажу да се вреднују и балансирају претпостављене интерпретације имајући у виду доступне информације. Потпуност и доследност су главни критеријуми за процену интерпретације. Научни садржаји у текстовима обухватају запажања, податке, узрочно-последичне генерализације, хипотезе, описе метода, а научна писменост представља капацитет да се интерпретирају ти садржаји (Norris & Phillips, 2003).

Термин научна писменост не само што се користи у различитим контекстима, већ се и дефинише на различитим нивоима. На пример, дефинишу се следећа четири нивоа: 1)

номинална научна писменост – познавање имена и термина; 2) функционална научна писменост – коришћење научног језика у ограниченим контекстима; 3) концептуална и процедурална научна писменост; 4) мултидимензионална научна писменост – укључује разумевање природе науке, њене историје и улоге у култури (Bybee, 1997).

Важно је напоменути да се особе не могу категоризовати ни као научно писмене нити као научно неписмене, већ се може говорити о напредовању од мање до више развијене научне писмености. На пример, ученик са мање развијеном научном писменошћу може бити способан да се сети неких чињеница, назива, термина, једноставнијих правила и да то употреби за извођење закључака. Развијенија научна писменост огледа се у способности стварања или примене једноставних концептуалних модела за предвиђања или објашњавања, за стварање или изражавање појмова, за анализу резултата научног истраживања, за употребу података као доказа за процену алтернативних становишта и њихових импликација, као и за изражавање прецизних процена.

Питање научне писмености и употребе језика науке обухвата разматрање ширег контекста употребе језика (Brown *et al.*, 2005). Усредсређеност на писменост чини евидентним значај улоге усменог и писаног дискурса у конструкцији и коришћењу научног знања, како у контексту школског учења, тако и шире.

Као илустрацију у наставку наводимо истраживање у којем је праћен развој комуникативних способности ученика кроз активности током учења природних наука (Kelly & Brown, 2003). Истраживање је изведено са ученицима трећег разреда основне школе у јужној Калифорнији. Узорком је обухваћено 320 ученика. Тим са универзитета који су чинили професори и научници и учитељ осмислили су интердисциплинарни приступ у коме су интегрисани садржаји из физике и природних наука и истраживања у области друштвених наука. Активности у оквиру једног сета лекција обухватиле су припремање пројекта за прављење функционалног уређаја за прикупљање соларне енергије. Та тема је изабрана јер је повезана са садржајем курикулума природних наука (биологија – фотосинтеза; физика -

светлост) и промовише одговоран однос према окружењу кроз разматрање коришћења обновљивих извора енергије који не загађују животну средину. Ученици су учили научне садржаје кроз дизајнирање, презентовање и реализацију пројекта. Њихова комуникација је праћена током активности и идентификоване су следеће категорије изражавања, повезане с природом активности: дискусије са наставником, преговарања на нивоу групе у вези с идејама, плановима и експерименталним испитивањима, ученичке презентације идеја различитој публици, укључујући и чланове групе, консултације са гостујућим истраживачима и наставницима (табела 1). Шест идентификованих категорија изражавања означене су на следећи начин: 1) реаговање и изражавање научног знања у дискусији на нивоу разреда; 2) преговарање у вези с улогама и односима на нивоу групе; 3) организовање групног рада и преговарање о логистици за пројекат; 4) изражавање и преговарање током припремања пројекта и дискутовања о његовој функцији; 5) презентовање и евалуација пројекта; 6) идентификовање извора идеја.

Истраживање је показало значај комуникације током истраживачких активности ученика, током развијања идеја и вредновања знања. Планирање пројекта и дискусије на нивоу групе, са наставницима и истраживачима, пружиле су бројне могућности за стицање знања и развијање способности комуникације. Централно место у истраживачком процесу имала је комуникација, од продукције идеја, организовања активности до презентовања рада другима. У таквим ситуацијама учи се кроз комуникацију са другима (Edelson, 2001). Током рада видео се напредак ученика кроз боље презентовање идеја другима, нарочито у њиховом преформулисању, прецизирању, унапређивању. Промене идеја на основу реакција чланова групе у којима су ученици радили, током презентације целом разреду или током консултација са физичарем, укључивале су бројне могућности за дискусију научних питања. Мада, запажен је и недостатак одговарајуће научне терминологије у изражавању ученика.

Табела 1. Таксономија говорних ситуација током циклуса активности припремања пројекта (Kelly & Brown, 2003).

Говорне ситуације	Дискусија на нивоу целог разреда	Води истраживач у улози наставника
	Дискусија ученика на нивоу групе	Старији ученици (студенати) прегледају дизајн пројекта Размена запажања Припремање скице потенцијалних пројеката (група или појединац у групи) Доношење одлуке о идеји пројекта Припремање пројекта Тестирање пројекта
		Презентују представници групе
		Презентује група
	Презентације групе целом разреду	Запажања старијих ученика (студената) у вези с дизајном пројекта План пројекта Извештај о напретку Финални пројекат и резултати
	Презентације групе ученику – репортеру	Бележи запажања у вези с реализацијом пројекта; неке групе су понудиле евалуацију пројекта и редизајнирање
	Састанак групе са истраживачем (који има улогу физичара саветника)	Излагање пројекта Припрема листе материјала и подела одговорности

Поменућемо још једно виђење које више наглашава улогу научне писмености у колективној активности, дебатама, партиципацији у активностима на решавању различитих проблема значајних за друштво, у односу на знање које појединац показује на неком тесту којим се испитује научна писменост (Roth & Lee, 2002).

Преглед виђења научне писмености у овом делу чланка завршићемо разматрањем шта све утиче на интерпретацију тог

појма (Laugksch, 2000). Најпре, различите *интересне групе* се баве питањем научне писмености. Образовна заједница у области природних наука брине о циљевима образовања у овој области, да ли су вештине, ставови и вредности у вези с тим циљевима успешно уграђени у наставни програм и да ли их наставници ефективно посредују, о квалитету и природи ресурса потребних за достизање циљева, о процесу праћења и вредновања. Научници из друштвених наука и истраживачи јавног мњења такође брину о научнотехнолошкој политици и подршци коју јавност пружа науци и технологији. О научној писмености брине и образовна заједница у области неформалног и информалног образовања. Интерпретација појма научне писмености зависи и од *циљева*, зашто је важна научна писменост. На интерпретацију научне писмености утичу и *начини праћења и вредновања* научне писмености. Интересне групе се међусобно разликују и у односу на њихову циљну групу: за образовну заједницу у области природних наука то су ученици основних и средњих школа, док су научници из друштвених наука и социолози усредсређени на научну писменост појединаца изван школе, тј. на научну писменост одраслих.

Праћење и вредновање научне писмености

У овом делу размотрићемо како се прати и процењује научна писменост. Као пример користићемо поменути пројекат OECD The Programme for International Student Assessment – PISA.⁹

Научна писменост се према PISA програму дефинише на следећи начин: *Научна писменост подразумева поседовање научних знања и њихову примену приликом препознавања научних*

⁹ The Programme for International Student Assessment – PISA реализује се сваке треће године. У сваком циклусу једна од три области испитивања, језичка писменост, математичка писменост и научна писменост, је централна, што значи да је две трећине теста посвећено тој области. Тако је, на пример, 2006. године то била научна писменост, а 2009. језичка писменост. Писменост ученика у наведене три области мери се помоћу задатака који су према сложености груписани у одговарајуће кластере.

проблема, стицања нових знања, научног објашњавања појава и извођења закључака заснованих на чињеницама о научно релевантним питањима; разумевање природе науке као облика људског сазнања и делатности; свест о томе како наука и технологија обликују и утичу на начин живота у савременом технолошком друштву; спремност за ангажовање и давање личног доприноса у решавању научних питања, изграђивање личног става (OECD, 2007).

Научна писменост је описана преко четири димензије: *садржај* или структура знања на који се задаци ослањају, *компетенције* које је потребно да ученик активира како би повезао проблемску ситуацију са научним садржајем, *ситуације* или контексти који су смештени у проблем и *однос ученика према науци*, тј. став који има о употребној вредности научних знања.

Према PISA концепту научне писмености, под научним знањем се подразумева знање из појединих дисциплина природних наука (фундаментални научни појмови и теорије физике, хемије, биологије, физичке географије и астрономије) и знање о науци као облику људске делатности (природа науке и научни метод).

Садржаји на којима се проверава научна писменост организовани су у четири категорије: *живи системи* (структура и функција ћелије, човек, еволуција живих система, биосфера и питања одрживости), *неживи системи* (структура, својства и хемијске промене материје; кретање и сила; енергија и трансформисање енергије; узајамно дејство енергије и материје), *Земља и васиона* (састав Земље; историја планете Земље и њене промене током времена; Земља у васиони) и *технологија* (улога и значај технологије; однос науке и технологије; технолошка начела; најважнији принципи у примени технологије).

У PISA програму се разликују две категорије знања о науци: *знања о научном истраживању* (порекло; циљеви; експерименти – дизајн и контрола услова; врсте научних података, начини мерења; карактеристике резултата научних истраживања – емпиријски, привремени, фалсификовани) и *знања о научном објашњењу* (типови научних објашњења,

начини објашњавања, правила, исходи – продуковање нових знања, теорија, технологија).

Релевантне компетенције за решавање задатака из области природних наука сврстане су у категорије *репродукције*, *интеграције* и *рефлексивности*. У категорији репродукције од ученика се тражи да изводе закључке или дају објашњења која представљају дословне интерпретације података. Интеграција подразумева да су ученици способни да користе податке из различитих извора, селекују и интегришу податке који су презентовани на различите начине, повезују податке са ситуацијама из реалног живота и примењују једноставне стратегије за решавање проблема. Компетенције које спадају у категорију рефлексивности неопходне су за решавање задатака у којима су описане комплексне животне ситуације. Од ученика се очекује да објасне решења до којих су дошли, да процењују и вреднују алтернативна решења, користе научна знања и аргументе да би образложили одлуке на личном, социјалном или глобалном плану.

Наведена научна знања и компетенције не могу се посматрати одвојено од ситуација (контекста) у којима се стичу и примењују. У фокусу PISA истраживања се налазе ситуације које се односе на појединца, његову породицу и вршњачку групу (лични контекст), друштвену заједницу у којој живи (социјални контекст) и збивања у свету уопште (глобални контекст). Тематске целине на којима се проверавају научна знања и компетенције ученика су: *Здравље, Животна средина, Природни ресурси, Ризици и опасности* и *Домети науке и технологије*.

PISA задацима прати се и однос ученика према природним наукама јер се сматра да на научну писменост, поред когнитивних фактора, утичу и ставови, уверења, мотивациони аспекти и вредности ученика. Познавање односа ученика према науци важно је не само због утицаја на постигнућа, већ и за избор садржаја и креирање наставних програма. Однос ученика према науци прати се у оквиру четири подручја: интересовање за природне науке, подржавање научних истраживања, одговорност за природне ресурсе и животну средину и процена сопствене успешности у учењу природних наука.

Постигнућа ученика из Србије у области научне писмености

Просечан резултат ученика из Србије на тестирању PISA 2009 на скали научне писмености износио је 443 поена. У односу на претходно тестирање 2006. године, дошло је до незнатног повећања од 7 поена. Међутим, резултат је за чак 58 поена нижи од OECD просека. Једна година школовања у OECD земљама доприноси порасту за око 40 поена на PISA скали, те се на основу резултата PISA тестирања 2009. године може закључити да би ученицима у Србији требало обезбедити око годину и шест месеци додатног школовања да би достигли своје вршњаке из OECD земаља (Baucal & Pavlović-Babić, 2010).

На тестирању PISA 2009 резултат сваког трећег ученика из Србије налазио се испод другог нивоа на скали научне писмености, нивоа који се сматра доњом границом функционалне научне писмености. Ученици који се налазе испод нивоа функционалне научне писмености, а достигли су барем први ниво на скали, имају веома ограничено знање и вештине у области природних наука и могу их применити у малом броју познатих ситуација. Они су у стању да пруже научно објашњење неког феномена само ако оно експлицитно следи из понуђених информација (Baucal & Pavlović-Babić, 2010). Ниво научне писменост ових ученика не омогућава успешно настављање образовања. Они неће бити у стању да активно учествују у дискусијама које се воде у јавности поводом различитих питања од општег интереса (нпр. очување животне средине, примена нових недовољно испитаних лекова у медицинске сврхе, примена нових технологија у свакодневном животу, итд.). Због тога ће одлуке о овим важним животним питањима доносити на основу научно неутемељених предубеђења и утиска које људи који у јавности заступају поједине опције својим реторичким вештинама изазивају, па ће њима лако моћи да се манипулише. Такве одлуке су због неразумевања саме суштине проблема који се разматра често погрешне и негативно утичу на квалитет живота како појединца, тако и људи у окружењу. Могу имати и врло опасне последице, на пример, коришћење недовољно

испитаног лека који се интензивно рекламира у средствима јавног информисања може озбиљно да угрози здравље.

Податак на ком нивоу је највећа концентрација постигнућа ученика једне земље говори о образовном систему те земље. Пошто је у Србији највећа концентарција ученичких постигнућа на првом и другом нивоу научне писмености, можемо закључити да је у области природних наука наш образовни систем првенствено оријентисан ка стицању и вредновању знања на нивоу репродукције.

Проценат ученика на највишим нивоима постигнућа је изузетно низак: свега 1% ученика је достигао пети ниво, док највиши, шести ниво није достигао ниједан ученик из Србије. Око 25% ученика из Шангаја (Кина) има постигнућа на петом или шестом нивоу. У Сингапуру, Финској, Новом Зеланду, Јапану и Хонг Конгу (Кина) проценат ученика на највишим нивоима постигнућа се креће између 15% и 20%. Постигнуће наших ученика значи следеће: свега 1% петнаестогодишњака у Србији је способно да се сналази у сложеним животним ситуацијама и да доноси одговорне, научно утемељене одлуке на личном и друштвеном плану. Имајући у виду да су ови ученици најспособнији да допринесу развоју друштва, најважније је да се број ученика из Србије на највишим нивоим постигнућа научне писмености што повећа.

Закључак

Школско учење јесте вид интеракције и комуникације између наставника и ученика и између самих ученика организоване око неког објекта знања (Ivić et al., 2001). Уместо једносмерног преношења готових знања, кроз интеракцију се ученици подстичу да изводе одговарајуће и поуздане закључке на основу постојећих доказа, података, информација, као и на критички поглед на тврђења других, заснован на доказима – чињеницама. Интеракција и комуникација између наставника и ученика обликована је специфичностима природе предмета, при чему двосмерност процеса обухвата и проблеме у процесу размене – примања и разумевања информација. Слушање и разговор са

наставником, или читање текста у уџбенику, не прати увек разумевање градива усмено саопштеног на часу или изложеног у тексту уџбеника, тј. формирање значења какво наука пружа. Разумевање је одређено нивоом предзнања ученика и његовим искуством, односно значењима које је до тада изградио, што упућује на ниво развијености ученикове писмености.

Ако желимо да у образовању идемо корак даље и креирамо наставне ситуације у којима ће ученици продуковати оригиналне одговоре и решења, потребно је обезбедити неопходну основу за такав рад, која се може означити као језичка и научна писменост у оквиру парадигме *Тролист*.

Зашто је научна писменост важан појам? Научна писменост се повезује са економским благостањем нације, виши ниво научне писмености становништва (разумевање циљева науке, процеса и могућности) обезбеђује већу подршку науци, реална очекивања од науке, што је важно у процесу креирања научне политике (Laugksch, 2000). Научна писменост је важна предност за сваког појединца који живи и професионално се реализује у окружењу којим доминира наука и технологија.

У оквиру парадигме *Тролист* језичка и научна писменост чине неопходну основу за изражавање иницијативе, размену идеја, вредновање идеја, изношење аргумената, интеракцију са садржајем, питањем, проблемом значајним за истраживање и са различитим партнерима, ученицима из одељења, наставником, старијим ученицима, родитељима, стручњацима, као и за презентовање решења.

Литература

- Baucal A. & Pavlović-Babić D., (2010). Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji, Institut za Psihologiju Filozofskog Fakulteta Univerziteta u Beogradu, www.pisaserbia.org
- Bernstajn, B. (1979): *Jezik i društvene klase*. Beograd: Bigz.
- Brown, B. A., Reveles., J. M. & Kelly, G. J. (2005). Scientific Literacy and Discursive Identity: A Theoretical Framework for Understanding Science Learning. *Science Education*, 89, 779– 802.
- Bugarški, R. (1986): *Jezik u društvu*. Beograd: Prosveta.

- Bybee R.W. (1997). Towards an understanding of scientific literacy. In: W. Graber & C. Bolte. (Eds.). *Scientific literacy. An international symposium*. IPN: Kiel, Germany.
- Vasić, S., V. Knaflić & A. Petrović (1993). Jezička razvijenost i sadržaji jezičkog izraza učenika izbeglica, u: B. Popović, N. Šaranović Božanović, S. Milanović-Nahod, S. Vasić, V. Knaflić, A. Petrović, S. Joksimović, S. Krnjajić, K. Piorkowska Petrović (ur.): *Deca, izbegništvo i škola*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 67–94.
- Venezky, R. L. (1993). In Search of the Meaning of Literacy. *Educational Researcher*, Vol. 22 No. 3, 34–36.
- Garton, A. & Pratt, C. (1998). *Learning to be literate: The development of spoken and written language*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Gee, J.P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 44, No. 8, 714–725.
- DeBoer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 582–601.
- Dragičević, R. (2006). Kultura izražavanja u nastavi srpskog jezika, *Inovacije u nastavi*, XIX, 2006/1, (29–35). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Dragičević, R. (2012). *Leksikologija i gramatika u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Edelson, D. C. (2001). Learning-for-use: A framework for the design of technology-supported inquiry activities. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 355–385.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*, New York: The Continuum Publishing Company.
- Ilić, P. (1998). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.
- Ivić, I., Pešikan, A. & Antić, S. (2001). *Aktivno učenje 2*, Institut za psihologiju, Beograd.
- Janjić, M. i Čutura, I. (2012). *Prostor, vreme, društvo – susreti u jeziku*, Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Jovanović, J. (2001). Osnovni elementi obrade novog gradiva iz gramatike u teoriji i studentskoj praksi, *Zbornik Filološkog fakulteta Univerziteta u Prištini*, knjiga 11, (269–278). Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini.
- Karaulov, Ю. N. & Petrov, V. V. (1989). *Ot grammatiki teksta k kognitivnoj teorii diskursa*, Moskva.
- Kelly, G. J., & Brown, C. M. (2003). Communicative demands of learning science through technological design: Third grade students' construction of solar energy devices. *Linguistics & Education*, 13, 483–532.
- Kolstø, S.D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socio-scientific issues. *Science Education*, 85, 291–310.

- Cook, G. (1992). *The Discourse of Advertising*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*, Cambridge: CUP.
- Laugksch R.C. (2000). Scientific Literacy: A conceptual overview. *Science Education*, 84, 71–94.
- Moskovljević, J. & K. Krstić (2007). Jezički udžbenici i priručnici za prva tri razreda osnovne škole – analiza strukture i sadržaja, u: D. Plut (ur.), *Kvalitet udžbenika za mlađi školski uzrast*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, 95–129.
- Norris, S.P., & Phillips, L.M. (2003). How Literacy in its Fundamental Sense is Central to Scientific Literacy. *Science Education*, 87, 224–240.
- OECD (2007), *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*, Vol. 1
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)* <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>
- Pavlović, D. (1990). Osnovna jezička pismenost, u: N. Havelka, L. Vučić, S. Hrnjica, L.J. Lazarević, B. Kuzmanović, P. Kovačević, K. Radoš, S. Đurić, D. Popadić, D. Pavlović, G. Litvinović, A. Pešikan, D. Plut, D. Košutić, D. Radosavljević (ur.), *Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*, (101–113). Beograd: Institut za psihologiju.
- Pavlović-Babić D. & A. Baucal (2009). *Razumevanje pročitano: PISA 2003 i PISA 2006*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Roth, W. M., & Lee, S. (2002). Scientific literacy as collective praxis. *Public Understanding of Science*, 11, 1–24.
- Petrovački, L.J. (1997). Neka zapažanja o kulturi izražava učenika u srednjoj školi, *Jezik danas*, 3/1997, Novi Sad: Matica srpska, 7–10.
- Petrovački, L.J. (2008). *Metodička istraživanja u nastavi srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Popović, B. (1989). Jezik kao nastavno sredstvo, *Književnost i jezik*, br. 1, 47–49. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost.
- Radić-Bojanić, B. (2005). Strukturisanje konverzacije u elektronskim časkanicama, *E-volucija* br. 10; Beograd: CEPIT; <http://www.bos.rs/cepit/evolucija/html/10/caskaonice.htm>
- Radovanović, M. (2003). *Sociolingvistika*, Sremski Karlovci, Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.
- Ružić, Ž. (1978). *Osnovi kulture govora*. Beograd: Pedagoška akademija za obrazovanje vaspitača predškolskih ustanova.
- Stevanović, J, S. Maksić & L. Tenjović (2009). O pismenom izražavanju učenika osnovne škole, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41/1, 147–164. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Stevanović, J. (2011). Pravopisne odlike jezičke kulture učenika u osnovnoj školi, *Srpski jezik*, XVI/1-2, 637-652.
- Street, B. (2005). At last: Recent applications of new literacy studies in educational contexts, *Research in the Teaching of English*, 39(4), 417–423.
- Tošović, B. (2002). *Funkcionalni stilovi*, Beograd: Beogradska knjiga.
- The New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures, *Harvard Educational Review*, Vol. 66, No. 1, 60–92.
- Šefer, J., E. Lazarević & J. Stevanović (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 40/ 2, 347–368. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

ДИЈАЛОГ КАО ПОДСТИЦАЈ СТВАРАЛАШТВА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ¹

Владета Милин²

Институт за педагошка истраживања

Тврдња да су стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика пожељни васпитни циљеви школе и наставе данас ће тешко изазвати озбиљније неслагање или одбацивање. Међутим, поставља се питање како се та три циља могу реализовати у постојећим околностима у нашим школама. На који начин би требало обликовати наставни рад како би се постизали поменути циљеви? Да ли се довољно истражују и развијају различити поступци за њихово реализовање и да ли се познате методе наставног рада могу искористити у ту сврху?

У фокусу овог рада је једна од средишњих тема у савременој дидактичкој литератури – комуникација ученика и наставника. Савремени дидактичари, наиме, сматрају да је *смислена комуникација* (енг. *meaningful communication*) једна од кључних компонената успешне наставе (Brofi, 2004; Saginor, 2008; Meyer, 2009)³. Тај актуелан дидактички проблем разматраћемо у контексту претходно постављених питања. Конкретно, анализираћемо могућности дијалога као посебног облика усмене комуникације у настави, односно његову улогу у подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. У овом раду најпре ћемо се бавити одређењем појма дијалог у настави, а затим и питањем односа према појмовима стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика. После описивања различитих врста дијалога у настави и могућих начина њиховог подстицања,

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² E-mail: vmilin@rcub.bg.ac.rs

³ Овде се може приметити да су таква схватања у складу са поставкама критичко-комуникативне дидактике, чији су представници пре више од пола века истicali да је настава превасходно комуникацијски процес (Винкел, 1994).

приказаћемо ефекте који се могу очекивати од примене дијалога у настави. Пажња ће нарочито бити усмерена на истраживање потенцијала дијалога у настави да подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика. У завршном делу рада разматраћемо поједине аспекте повезаности дијалога и стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика, уз навођење неких општијих питања која су покренута овом расправом.

Појам дијалога и однос према стваралаштву, иницијативи и сарадњи ученика

Пре одређивања појма дијалог у настави, навешћемо два могућа приступа дефинисању овог појма који се уочавају у дидактичкој литератури. Ова два приступа можемо посматрати као супротстављена становишта и означићемо их као традиционално и савремено схватање дијалога у настави.

У традиционалној дидактици дијалог се одређује као наставна метода која првенствено служи обради новог градива. У литератури се користи појам *наставни разговор*, који се употребљава као синоним за појам дијалогска метода, а одређује се као једна од вербалних наставних метода „заједничког рада наставника и ученика који треба да доведе до одређених резултата у остваривању постављеног дидактичког циља“ (Trnavac & Đorđević, 1992, str. 237). С обзиром на то да се у оквиру овог приступа дијалог посматра као средство којим се постижу унапред формулисани циљеви, истраживани су различити облици и врсте разговора у настави (Јурић, 1979), како би се њиховом применом омогућило најефикасније остваривање прописаних дидактичких циљева. Међутим, као критика овог традиционалног приступа може се навести да се таквим инструментализовањем – „дидактизовањем“ – неосновано поједностављује феномен дијалога у настави. Наиме, усмену комуникацију карактерише, поред осталог, несигурност да ли је значење које је денотирано у исказу једног од саговорника истоветно значењу које је конотирано, односно значењу које му је други саговорник придао (Wells, 2004; Radojković & Đorđević, 2005). Због ограничења традиционалног дефинисања, уобличава

се ново становиште у оквиру кога се дијалог у настави посматра као феномен који доводи до разноврсних, прикривених и најчешће неухватљивих ефеката, које је немогуће унапред предвидети и испланирати.

Ова савремена схватања дијалога у настави заснивају се на сазнањима о употреби језика у образовању насталих после лингвистичког заокрета у друштвеним наукама⁴. Истиче се да ниједна употреба речи не може бити неутрална или аутономна (Bloom et al., 2005), тако да и дијалог у настави зависи од бројних чинилаца – намера наставника и ученика (Wells, 1991), личне историје саговорника, њихових вредносних оријентација, друштвених улога, контекста у ком се налазе и друго. Савремени аутори дијалог посматрају као сложену друштвену активност која има потенцијал за развој социјалне, емоционалне и моралне сфере личности⁵ (Ruders, 2003; Wells, 2004). У истраживањима је нарочито проучавана повезаност употребе дијалога у настави и различитих образовних ефеката. Дијалог се, тако, проучава као специфична форма заједничког откривања значења у процесу сазнавања, односно као сложен и вредан начин друштвеног мишљења (Merser & Littleton, 2007).

У складу са претходно представљеним савременим дидактичким схватањима, под *дијалогом у настави* подразумеваћемо „различите облике усмене размене између два или више учесника у настави, размене на коју утиче специфичност наставног контекста и која може да резултира одређеним васпитним и образовним исходима, истовремено производећи и бројне друге непредвидиве и дивергентне ефекте“ (Milin, 2012, стр. 34). Дијалог у настави, такође, представља облик образовне праксе у одређеном друштву и култури; он има потенцијал за развој личности и ученика и наставника.

⁴ Лингвистички заокрет у друштвеним наукама подразумева проучавање језика у контексту; језик се одређује као један од облика друштвене праксе, односно као средство друштвене и политичке репродукције (Mitrović, 2008).

⁵ Због тога се у савременој педагошкој литератури истиче значај укључивања ученика у дијалошку размену, како би са наставником и са другим ученицима преиспитивали значења која се придају наставним темама (Merser & Littleton, 2007, Edwards & Westgate, 2005, Wells, 2004, Ruders, 2003, Rogoff, 1996).

Појам дијалог у односу према стваралаштву, иницијативи и сарадњи ученика. С обзиром на то да постоје различити приступи дефинисању дијалога у настави, али и имајући у виду да се дијалог користи на веома различите начине, није једноставно разматрати однос овог појма са другим значајним појмовима. У наставку ће се, ипак, представити могуће схватање повезаности дијалога у настави са стваралаштвом, иницијативом и сарадњом ученика, као део основне замисли у овом раду – испитивања могућности употребе дијалога у настави у подстицању три претходно поменута циља наставног рада.

Стваралаштво је сложен феномен који се може анализирати на различитим нивоима – анализом личности ствараоца, анализом процеса стварања и анализом продукта стваралачког рада (Šefer, 2012). У литератури се често наводи да се стваралаштво односи на сложене мисаоне активности које карактерише оригиналност и друштвено призната вредност резултата те активности (Pedagoški leksikon, 1996). Овај појам, дакле, обухвата и метод којим се долази до оригиналних резултата и саме резултате. Одређење дијалога као размене речи не подразумева нужно и постојање стваралаштва (на пример, питања и одговори који се заснивају на репродукцији градива), али уколико се он дефинише као процес преговарања и конструисања, односно стварања значења, може се посматрати као облик стваралачког процеса. Наиме, у таквој дијалогској размени ученици и наставник преиспитују туђа, али и сопствена полазишта, разматрају основаност аргумената и трагају за могућностима постизања заједничког, обострано прихватљивог решења. Аутори истичу да суштина дијалога није настојање саговорника да идеје или информације учине заједничким, већ је у томе да они у дијалогској размени нешто заједнички чине – стварају нешто сасвим ново (Bohm, 2009, str. 23). У таквом дијалогу се испољава критичко и дивергентно приступање некој теми и проблему, што одређује стваралачко мишљење. Употреба дијалога у настави може да произведе резултате који се одређују као стваралаштво, не само у појединим предметима (као што су, на пример, матерњи или страни језик), већ и у свим другим

наставним предметима, у току откривања и формулисања проблема и током налажења начина за његово решење⁶.

Иницијатива подразумева „унутрашњи подстрек који особу и/или групу покреће на активност независно од споља наметнутих захтева или присуства различитих врста поткрепљења“ (Đerić et al., 2012). Иницијатива се у дијалогу изражава првенствено кроз покретање теме, укључивање у дијалог, усмеравање тока дијалога и давање закључака. Укљученост ученика у дијалог, као и квалитет самог дијалога, зависиће од начина на који наставници употребљавају различите технике и механизме управљања дијалогом⁷. Другим речима, наставник може да подстиче и подржава укључивање ученика у дијалог, пружајући могућности за испољавање иницијативе, или управо да то спречава. Истраживањима је потврђено да ће ученици испољавати више иницијативе у дијалогу у настави – постављати питања, покретати различите теме, тражити и нудити аргументацију и слично – уколико наставници то од њих очекују, тачније, ако им то систематски омогућавају (Corden, 2001).

Сарадња се, у ширем значењу, може одредити као облик удружене акције две или више особа које у тој акцији узајамно остварују неку добит (Ševkušić & Stanković, 2012, str. 3), односно као облик социјалне интеракције која се заснива на заједничким интересима, тј. на остваривању циљева свих учесника на узајамно унапређујући начин (Pedagoški leksikon, 1996). Елементарни вид сарадње мора да постоји да би дијалог уопште био могућ, будући да саговорници морају да прихвате постојање одређене заједничке теме. Међутим, потребно је нагласити да сарадња у дијалогу не значи исто што и слагање – поједини аутори сматрају да дијалог постоји управо онда када има извесног неслагања међу саговорницима (Matusov, 1996, prema Wells, 2004; Bohm, 2009). Другим речима, у сарадничком односу саговорници се не

⁶ Откривање и формулисање проблема и истраживање приступа за решење наводе се као аспекти стваралаштва у педагошком раду (Pedagoški leksikon, 1996).

⁷ Већина аутора наглашава да је наставник најодговорнији за квалитет дијалога у настави, односно за квалитет наставе (Merсер & Littleton, 2007, Walsh, 2006, Wells, 2004).

воде идентичним појединачним интересима (јер они често имају другачија виђења и другачије личне интересе), али постоји заједничко настојање да се размењују различита значења и вредности саговорника. За дијалог, дакле, није довољно да саговорници размењују исказе, већ је потребно да учествују у процесу размене и преиспитивања мишљења (Bereiter, 1994, prema Wells, 2004, str. 112). На тај начин, дијалог у настави омогућује јављање различитих форми заједничког мишљења ученика (Merser & Littleton, 2007). Предности развијања сарадничког односа међу ученицима у дијалогској размени провераване су и емпиријским путем. Тако резултати истраживања показују да се најбољи образовни ефекти дијалога јављају када саговорници успешно сарађују, усаглашавајући своја полазна супротстављена мишљења (Baucal & Jovanović, 2008).

Повезаност дијалога и стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика може да се посматра двојачко – дијалог представља *средство* подстицања ових квалитета, али он и *садржи* поменуте *квалитете*. Наиме, могуће је употребом дијалога у настави подстицати стваралаштво ученика, али је исто тако могуће у настави употребљавати стваралачки дијалог, тј. дијалог који карактерише стваралаштво. Дијалог у настави се може посматрати као подстицај за иницијативно понашање ученика, а могу се, с друге стране, анализирати начини испољавања иницијативе учесника у дијалогу. Коначно, дијалог у настави се може користити да би подстицао и унапредио сарадњу учесника, али и сама употреба дијалога може да изражава сараднички однос међу њима. Усмерићемо се првенствено на проучавање дијалога као средства подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. Пре тога је потребно размотрити како се у литератури представљају различите форме дијалога у настави, односно испитати које врсте дијалога у настави постоје.

Врсте дијалога у настави

У педагошкој литератури не постоји једна јединствена класификација дијалога у настави, будући да врсте дијалога могу да се разликују на основу различитих критеријума. Представимо три класификације дијалога у настави које се заснивају на разликовању: 1) дидактичке структурираности дијалога; 2) облика организације дијалога; 3) природе дијалога. Прве две класификације су карактеристичне за традиционално дидактичко одређење дијалога у настави, а трећа класификација је заступљена у савременим дидактичким концепцијама дијалога у настави⁸.

1) *Класификација на основу дидактичке структурираности дијалога*. Полазећи од традиционалног одређења дијалога (дијалог као наставна метода), у дидактичкој теорији су развијани различити облици његовог структурирања. Као основни облици дијалога у настави наводе се катихетички разговор, хеуристички разговор, слободни разговор, дискусија, дебата и олуја идеја⁹ (Јурић, 1979). *Катихетички разговор* је дидактичка метода коју карактерише постављање питања наставника и давање кратких одговора ученика и евалуација тих одговора од стране наставника. Основна сврха овог типа разговора је понављање и утврђивање одређених наставних садржаја које ученици треба дословно да запамте (Trnavac & Ђорђевић, 1992). *Развојни или хеуристички разговор* се одређује као наставна метода која усмерава ученике на самостално трагање за решењем одређеног проблема (Ibid). Наставник помоћу стимулативних питања подстиче активирање знања ученика, односно њихове мисаоне процесе, како би дошли до

⁸ У овом раду смо се водили поделама које су најрелевантније и за дидактичку теорију и за наставну праксу. Међутим, постоје класификације дијалога у настави на основу других критеријума – према *етапама наставног процеса*, на основу *социолошких облика наставе*, као и на основу *разговорних канала* (Јурић, 1979), према разликовању *непосредних и посредних вербалних метода* (Prodanović & Ničković, 1984) итд.

⁹ Иако у дидактици није постигнуто јединство у класификацији дијалошких метода рада, овде ћемо се водити класификацијом коју је понудио Јурић (1979), будући да је она најобухватнија.

нових увида и закључака. *Слободни разговор* се у традиционалној дидактичкој литератури дефинише као спонтано јављање ученика, али које се „налази у оквиру методичке организације“ часа и повезано је с општим циљевима наставног рада (Јурић, 1979, стр. 72). Основна карактеристика слободног разговора је усмено изражавање ученика које подразумева слободу у избору теме и слободу у њеном развијању и усмеравању. *Дискусија* је формализована врста разговора који води мањи број дискусаната око унапред одређене и припремљене теме. Једна од основних одлика дискусије је тежња учесника да пронађу компромис, а не да победе представника супротног гледишта у дискусији. За разлику од дискусије, као резултат *дебате* – прецизно структурираног разговора о неком контроверзном питању – један тим (најчешће два-три ученика) излази као победник, а други као губитник. Употребљавање дебате у настави претпоставља развијене говорне способности ученика, постојање толеранције и поштовање правила рада. *Олуја идеја* је облик разговора у којем се трага за новим идејама за решење неког проблема. Најчешће је везана за теме које подразумевају отворена питања и контроверзе, а служи за изградњу хипотеза, прављење планова; употребљава се пре дискусије или пре закључне дебате (Јурић, 1979). Флуентност идеја која је присутна у овом облику разговора у настави представља афирмацију, неговање и развијање дивергентног мишљења ученика.

Представљени облици дијалога у настави разликују се према начину структурирања. Тако су катихетички разговор и дебата чврсто и прецизно структурирани, та структура је мање изражена у дискусији, хеуристичком разговору и олуји идеја, а у слободном разговору она се ни не претпоставља¹⁰. Овакво структурирање дијалога у настави има оправдање у остваривању различитих дидактичких циљева. Стога, структура дијалога не

¹⁰ Такође, примећује се да се наведени облици дијалога разликују и према степенима слободе који постоје, односно које наставник дозвољава или подстиче. Могућност ученика да се слободно изражавају најмања је у катихетичком разговору, већа је у дискусији и дебати, а највећа у хеуристичком разговору, олуји идеја и у слободном разговору.

може да се посматра одвојено од функције коју тај дијалог има у наставном раду.

2) *Класификација на основу облика организације дијалога.* Врсте дијалога у настави могу се разликовати према облицима организације. Представићемо следеће облике дијалога у настави: ланац, звезда и мрежа¹¹. *Ланац* је облик разговора који најчешће започиње исказом наставника, после чега реч добијају следећи, унапред одређени учесници – карике у ланцу. Сврха разговора у ланцу огледа се у увежбавању ученика да исказе усмеравају према различитим учесницима у настави, а не да их увек упућују наставнику. *Звезда* је сложенији облик дијалога у којем се око једног ученика формира средиште разговора, будући да тај ученик има и највише информација о одређеној теми. Организација овог типа разговора подразумева појединачне доприносе ученика којима ученик у средишту звезде наизменично додељује реч и одговара на питања. *Мрежа* подразумева различите облике разговора који укључују све актере у настави. Она омогућује постојање свих смерова разговора, карактерише је проширивање и развијање дијалога, као и комбиновање и смењивање свих могућих облика разговора.

Поменуте врсте дијалога у настави у литератури се представљају као технички облици разговора (Јурић, 1979), што треба разумети у складу с основним својством класификације – организацијом разговора према различитим начинима давања и узимања речи. Вредност ове класификације може се препознати у подршци наставницима у планирању и реализовању наставног рада. Познавање карактеристика наведених врста дијалога претпоставка је за њихову примену, чиме се подстиче развој способности и вештина ученика за учествовање у различитим конверзационим обрасцима и омогућује остваривање других значајних педагошких ефеката.

¹¹ У литератури се, поред ова три облика дијалога у настави, наводе још два – *расправа* и *разговор* (Јурић, 1979). У наставку ова два облика нећемо посебно представљати, будући да су они веома слични другим врстама разговора које су описане у претходном тексту – *дебати* и *слободном разговору*. Овде напомињемо и то да се опис три облика дијалога који следи заснива на одређењима која су већ понуђена у дидактичкој литератури (Јурић, 1979).

3) *Класификација на основу природе дијалога*. У савременој иностраној литератури наводи се типологија у чијој основи је разликовање према природи дијалога. Суштина ове типологије је у разликовању односа према исказима саговорника. Тако аутори наводе три врсте дијалога у настави: слагање, расправа и истраживачки разговор (Wells, 2004; Merseur & Littleton, 2007). *Слагање* (енг. cumulative talk) подразумева прихватање, потврђивање или надовезивање на исказ саговорника, без истинског критичког осврта на садржај тог исказа. Овај облик дијалога у настави се јавља релативно често, на пример у ситуацијама када наставник очекује од ученика усвајање неког излагања, без додатног разјашњавања. *Расправа* (енг. disputational talk) је облик дијалога у којем се саговорници сукобљавају износећи супротстављена гледишта. Иако расправа, за разлику од сарадње, подразумева испољавање критичког односа према исказима саговорника, та критика је искључива – потпуно се одбацује исказ саговорника, односно идеја која је у њеној основи, како би се наметнуло властито гледиште¹². Као најсложенији облик дијалога у настави, издваја се *истраживачки разговор* (енг. exploratory talk). Суштина овог облика дијалога у настави је критички, али конструктиван однос према исказима саговорника. На тај начин учесници у дијалогу, у форми партнерске размене, преиспитују аргументе наведене за одређени исказ. Циљ алтернативних хипотеза које износе саговорници јесте постизање заједничког разумевања у процесу договарања.

Класификација на основу природе дијалога у настави настала је на темељу емпиријских истраживања – континуираног посматрања наставних часова – како би се представиле основне

¹² Као таква, расправа се разликује од других, претходно описаних врста дијалога у настави. Међутим, због извесне сличности са дебатом, укратко ћемо размотрити њихов однос. Иако у обе врсте дијалога постоји настојање да се саговорник победи вербалним путем, да се надвлада и одбаци његово или њено гледиште, између расправе и дебате постоји и значајне разлике. Најважнија је та да у расправи саговорници ни не разматрају гледиште другог учесника у дијалогу, док се у дебати оно упознаје, првенствено да би се нашла слаба места. Дакле, расправу карактерише искључивост и ригидност саговорника који унапред одбацују туђе исказе, односно мишљење, док је за успешно учествовање у дебати један од предуслова правилно разумевање позиције и исказа саговорника.

разлике у квалитету односа у којем стоје искази саговорника. Истицање критичке и конструктивне повезаности исказа саговорника има велики педагошки значај и представља подстицај за развијање нових приступа у наставном раду.

Представљене класификације, укључујући у оквиру њих и наведене облике дијалога у настави, у овом раду постављене су одвојено, иако се може приметити да се у одређеној мери додирују или преклапају. Због тога се овакво њихово одвајање може прихватити само условно. Оно је учињено искључиво за потребе овог рада, како би се касније разматрале специфичности сваког од поменутих облика дијалога, тачније потенцијал њихове употребе за подстицање и развијање стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави.

Начини подстицања и ефекти дијалога у настави

Начини подстицања дијалога у настави. Иако се поједини облици дијалога у настави могу јавити и спонтано, сложене дијалогске форме – као што су хеуристички разговор, мрежа или истраживачки разговор – морају да се припремају и подстичу¹³. Подстицање дијалога у настави је надлежност наставника, који су и најодговорнији за квалитет дијалога, односно за квалитет наставног часа (Wells, 2004; Walsh, 2006; Mercer & Littleton, 2007). Наставници различитим поступцима обликују дијалог у настави, а као главне технике наводе се: контролисање образаца комуникације, технике побуђивања, технике поправљања и прилагођавање говора ученицима. Представимо ове технике према опису који је у свом раду навео Волш (Walsh, 2006, стр. 5-14)¹⁴. *Контролисање образаца комуникације* наставник може да чини контролисањем теме и контролисањем редоследа говора

¹³ На пример, аутори истичу да је мала вероватноћа да ће се ученици укључивати у сложене облике дијалога уколико их наставник само постави да седе заједно (Corden, 2001, Knoll, 1998).

¹⁴ Такође, сличне дискурзивне технике наставника наводе се и у другим текстовима – на пример, Мерсер препознаје поступке које наставници користе да измаме знање, одговор од ученика, да реагују на оно што ученици кажу и да опишу значајне аспекте заједничког искуства (Mercer, 2005, према: Ševkušić, 2011).

(енг. turn-taking). Контролисање образаца комуникације нарочито је уочљиво у трочланој структури дијалога у настави која је карактеристична за традиционалну наставну праксу: питање наставника – одговор ученика – наставникова евалуација одговора¹⁵. *Технике побуђивања* (енг. elicitation techniques) подразумевају поступке којима наставник позива ученике да се укључују у дијалог. Један од начина којим наставник укључује ученике у дијалог јесу референцијална питања, која претпостављају слободу ученика у одговарању, а не давање унапред познатог, очекиваног одговора. *Технике поправљања* наставник употребљава да би исправио садржај или форму исказа ученика. Учесталост и начин на који наставници користе технику поправљања зависе од педагошког циља, па је потребно да наставници развијају осетљивост на то да ли треба и када да прекину излагање ученика. *Прилагођавање говора* ученицима зависи од чинилаца као што су узраст, способности и искуство ученика; оно подразумева поједностављивање вокабулара, граматике и изговора, као и одговарајућу употребу пратећих гестова и фацијалне експресије наставника (Walsh, 2006, str. 12).

Налази истраживања показују да наставници не успевају објективно да процене одређене аспекте употребе дијалога у настави. Тако, на пример, већина наставника сматра да далеко мање говори на часу него што је заиста случај (Good & Brophy, 1991), као и да успешно повезују излагање са свакодневним животом – међутим, тако не мисле њихови ученици (Verbić et al., 2011, str. 91). Због тога аутори истичу да професионална употреба говора у настави подразумева оспособљавање наставника за рефлексивни, аналитички и евалуативни приступ сопственом говору (Walsh, 2006). Погрешно би било очекивати да наставници стално буду усмерени на језик који користе у разговору у настави (Wells, 1986), али је ипак потребно да познају специфичности употребе техника вођења дијалога у настави. Већина аутора управо наглашава да начин на који наставници воде дијалог у настави повећава или смањује могућности за

¹⁵ Оваква структура дијалога у настави у литератури је позната као тзв. IRE модел (енг. teacher's Initiative question – student's Respond – teacher's Evaluation).

учење, зависно од тога да ли подстичу или ограничавају дијалогску размену с ученицима (Wells, 2004; Walsh, 2006; Merser & Littleton, 2007;).

Ефекти дијалога у настави. Иако је на почетку рада истакнуто да су ефекти употребе дијалога у настави разноврсни и непредвидиви, навешћемо неке педагошке ефекте дијалога. Оправдање за то је препознавање могућности да се поједини ефекти дијалога издвоје као предмет проучавања у оквиру одређеног научног истраживања¹⁶. Чињеница да су у истраживањима више испитивани образовни него васпитни ефекти дијалога у настави утицала је на то да у овом раду они добију више простора.

Испитивање повезаности употребе дијалога у настави и образовних ефеката најобухватније је реализовано у оквиру пројекта *Мислити заједно* (енг. *Thinking together*, аутори: Dawes, Wegerif, Mercer & Littleton), који је пре две деценије уобличен у Великој Британији. Аутори овог програма испитивали су да ли ће се јавити разлике у начину и квалитету решавања задатака уколико се ученици плански оспособљавају за употребу истраживачког разговора у настави. Утврђено је да су ученици који су учествовали у програму развијања способности за учествовање у истраживачком разговору постигли боље скорове на тестовима у односу на ученике који су похађали редовну наставу (Merсер & Littleton, 2007). Као објашњење ове разлике наводи се да су они боље размењивали знање, односно да су боље комуницирали. Слични резултати су добијени и у нешто другачије осмишљеном истраживању, које је спроведено у нашој земљи (Baucal & Jovanović, 2008). У том истраживању испитивано је да ли ће боље резултате постићи ученици који раде са једнако компетентним вршњаком, ученици којима наставник пружа градуиране нивое помоћи у оквиру школског контекста, или ученици који раде самостално. Утврђено је да су највише скорове постигли ученици који су радили са једнако компетентним вршњаком, али нарочито они који су „остварили

¹⁶ Свакако, у таквим истраживањима, усмеравањем на поједине ефекте дијалога неминовно се занемарују сви други ефекти одређеног дијалога.

симетричну сарадњу и који су успевали да успоставе сагласност са својим партнером без обзира на тешкоће које су пратиле процес усаглашавања“ (Baucal & Jovanović, 2008, str. 523).

Такође, у истраживањима која су спроведена у оквиру редовне наставе (истраживањима неексперименталног типа) добијено је да је употреба дијалога у настави повезана са постигнућима ученика. Показало се да су ученици који се чешће укључују у дискусију на наставним часовима постигли боље скорове на тестовима него ученици који ређе учествују у дискусији на часу. Наиме, у оквиру Националног тестирања ученика четвртог разреда у Србији утврђено је да су ученици који су одговорили да *увек, редовно* учествују у дискусији на часовима српског језика остварили 68% постигнућа на тесту, а они који су одговорили да *ретко* учествују имали су 54% постигнућа. Према томе, разлика у постигнућу ове две групе ученика износи чак 14%, док је за све остале испитиване активности (глума, диктирање, вежбање граматике, вежбање правописа и коришћење уџбеника) разлика у постигнућу ученика који су одговорили *увек, редовно* и ученика који су одговорили *ретко* од 5% до 7% (*Nacionalno testiranje učenika IV razreda*, 2007, str. 60).

Употреба дијалога у настави, поред образовних, има и различите васпитне ефекте. Аутори примећују да је овај облик вербалне размене значајан за развој личности ученика (Knoll, 1998; Wells, 2004), да интеракција у коју се укључују ученици доприноси успостављању пријатељства, што нарочито подстиче њихов социјални и емотивни развој (Ruders, 2003). Такође, учествовање у дијалогу омогућава ученицима да развијају посебан лингвистички код (Walsh, 2006, str. 3) и да овладавају новим, специфичним дискурсима, који постоје у оквиру различитих наставних предмета (Mitrović, 2006). Такво овладавање језиком не дешава се спонтано, већ га школе „морају неговати, култивисати, престати га узимати здраво за готово“ (Bruner, 2000, str. 54). Према томе, наставници би требало да организују подучавање и увежбавање дијалога, поред осталог и као подршку ученицима у овладавању различитим облицима употребе усменог језика.

Очекивани ефекти дијалога на развој стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави

Да ли ће одређена врста дијалога да подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика, зависи, пре свега, од начина на који се употребљава. Употреба дијалога зависи од циља, задатака наставног часа, од намера наставника и ученика, од природе наставног предмета, типа наставног часа, броја ученика итд. Такође, ниједан облик дијалога у настави не производи само један ефекат, нити је један ефекат резултат дејства употребе само једног облика дијалога¹⁷. Имајући у виду ова, али и друга ограничења, за потребе овог рада поједноставићемо представљене врсте дијалога у настави и посматраћемо их типски, као идеалне случајеве којим се изражава суштина њихових дефиниција. Према томе, разматраће се да ли је, и у којој мери, основано очекивати да уобичајени начин употребе одређене врсте дијалога у настави подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика у настави.

Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње који су приказани у табели 1. представљају типичне активности које се могу очекивати приликом употребе различитих облика дијалога у настави¹⁸. Укратко ћемо размотрити повезаност дијалога у настави са стваралаштвом, иницијативом и сарадњом ученика, представљајући неке од очекиваних ефеката употребе дијалога у настави.

¹⁷ Дакле, у наставној пракси, дијалог X1 ће производити ефекат Y1, али и ефекте Y2, Y3 и тако даље; истовремено ефекат Y1 неће бити резултат употребе искључиво дијалога X1, већ и дијалога X2, X3 и других облика дијалога.

¹⁸ Напомињемо да за неке врсте дијалога није било могуће навести показатељ стваралаштва, иницијативе, односно сарадње, јер су они супротни дефиницији одређеног облика дијалога у настави. Такође, у табели 1, у другом одељку – *организација дијалога* – није наведена *мрежа* као облик дијалога, будући да је она у литератури сувише уопштено дефинисана, односно јер обухвата друге представљене облике дијалога.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Структура дијалога	катихетички разговор	Наставник помоћу питања проверава да ли ученици знају да репродукују градиво.	Не испољава се стваралаштво.	Наставник покреће тему, поставља питања, а ученици одговарају.	Наставник и ученици понављају одређено градиво.
	хеуристички разговор	Наставник стимулативним питањима подстиче ученике да сами дођу до одговора, решења проблема.	Наставник смишља подстицајна питања, ученици продукују могућа решења.	Наставник покреће дијалог, али ученици могу да постављају додатна питања, покрећу нове теме.	Наставник и ученици заједно разматрају неку тему, како би ученици дошли до сопствених одговора.
	слободан разговор	Спонтано усмено јављање ученика које наставник уобличава према методичкој организацији часа.	Ученици испитују значење различитих тема.	Ученици покрећу различите теме, износе сопствено схватање, постављају питања и др.	Наставник и ученици одржавају тематску кохерентност.
	дискусија	Мањи број ученика разговара о контроверзној теми, тражећи одређеној компромисно решење.	Ученици смишљају аргументе, испитују алтернативе, траже најбоље решење.	Учесници позивају друге дискусанте да уваже њихово гледиште.	Ученици заједно истражују неку тему, траже најбоље, тј. компромисно решење.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави (наставак)

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Структура дијалога (наставак)	дебата	Представници групе ученика разговарају о контроверзној теми, покушавајући да победе супарнике.	Ученици смишљају најбоље аргументе за неку поставку; траже слаба места у аргументацији супарника.	Ученици убеђују друге учеснике да прихвате њихово гледиште.	Ученици унутар тимова смишљају најбољу аргументацију.
	олуја идеја	Наставник и ученици излажу што више могућих идеја, решења проблема.	Наставник и ученици смишљају најразличитије приступе проблему, могућа решења.	Наставник иницира разговор, ученици узимају реч да би изнели различите идеје.	Наставник и ученици заједно смишљају различита решења, прикупљају се предлози.
Организација дијалога	ланац	Ученици после свог вербалног доприноса о некој теми предају реч следећем члану у низу.	Ученици износе своје ставове о некој теми.	Не испољава се иницијатива.	Учесници прихватају правила рада, узимање и давање речи; одржавају тематску кохерентност.
	звезда	Ученик који има највише информација о некој теми излаже и одговара на питања других ученика.	Ученик смишља најбољи начин излагања теме, начине укључивања других ученика у дијалог.	Ученик који излаже неку тему усмерава дијалог, остали ученици постављају питања	Ученици заједно обрађују одређену тему.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави (наставак)

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Природа дијалога	слагање	Прихватање исказа саговорника, потврђивање и надовезивање, без критичког промишљања.	Један од саговорника смишља начине како да развије своју тезу, да би придобио сагласност других.	Један од саговорника води и усмерава разговор, обезбеђујући слагање других.	Учесници у разговору прихватају тезу једног од учесника.
	расправа	Сукобљавање и одбацивање исказа саговорника како би се наметнуло властито гледиште.	Саговорници траже начине да наметну своје схватање неке теме.	Учесници узимају реч да искажу своје становиште.	Не испољава се сарадња.

Очекивани ефекти дијалога на развој стваралаштва ученика

Дијалог у настави има значајан потенцијал за развој стваралаштва ученика, будући да он подстиче процес преиспитивања значења и стварање нових, заједничких знања. Стваралачко понашање ученика у дијалогу испољава се на различите начине. Учествојући у дијалогу, ученици траже најбоље начине да искажу сопствено мишљење, да изразе своје схватање одређене теме, они смишљају и износе аргументе за ставове које заступају, преиспитују логичку заснованост аргумената других саговорника, постављају питања како би боље упознали и разумели одређену тему, продукују различите идеје и решења, односно трагају за компромисним или алтернативним решењима. За развој стваралаштва ученика нарочито су подстицајни хеу-

ристички разговор, слободан разговор, дискусија, дебата, олуја идеја и истраживачки разговор, јер ови облици дијалога у настави подразумевају слободу ученика да истражују и размењују значења и да стварају нове конструкције. Мањи стваралачки потенцијал има учествовање у другим облицима дијалога у настави, као што су ланац и звезда, јер су они више тематски ограничени и претпостављају стриктно придржавање унапред дефинисаних правила рада. Стваралачко понашање ученика може да се испоји у расправи, као резултат њиховог сукобљавања; оно је, међутим, ограниченог дмета, с обзиром на то да остаје на нивоу одбацивања исказа и идеја саговорника. У катихетичком разговору и у слагању стваралаштво ученика се веома мало или нимало не подстиче.

Очекивани ефекти дијалога на развој иницијативе ученика

Дијалог који почива на равноправности саговорника омогућује испољавање различитих облика иницијативе ученика, као што су предлагање теме разговора, узимање речи, убеђивање у исправност одређеног гледишта, постављање питања, завршавање разговора о некој теми или покретање нових тема. Учествовање у дијалогу подржава ученике у преузимању одговорности за сопствено учење и за исказивање и задовољавање различитих сазнајних, емоционалних, социјалних и других потреба. Уколико наставници створе одговарајуће услове, ученици ће имати једнаке могућности за испољавање иницијативе у дијалогу у настави. Другим речима, наставници правилним обликовањем дијалога спречавају доминацију мањег броја ученика који су екстровертни, слободнији у изражавању, ученика са бољим оценама, већим самопоуздањем итд. Испољавању иницијативе ученика посебно погодују хеуристички разговор, слободни разговор, расправа и истраживачки разговор, јер се они заснивају на активном учешћу ученика, укључујући и покретање нових тема. Дискусија, дебата, олуја идеја и звезда само донекле подстичу иницијативу ученика, будући да у овим облицима разговора наставник има више утицаја на структуру и ток разговора. У катихетичком разговору, ланцу и у слагању

иницијатива ученика се мало или нимало не подстиче, јер се ради о разговорима претежно репродуктивног типа који се заснивају на доминантном положају наставника.

Очекивани ефекти дијалога на развој сарадње ученика

Прихватањем одређене теме разговора успоставља се основни ниво сарадње међу саговорницима. Ова сарадња подразумева постојање заједничких циљева саговорника, уз признавање постојања других, индивидуалних циљева и намера учесника у дијалогу. Сарадничко понашање у дијалогу нарочито се подстиче у ситуацијама када саговорници заједно преиспитују сопствене ставове и полазишта, преговарају и траже обострано прихватљива решења. Такав дијалог не представља слагање са становиштем саговорника, нити наметање неког става, већ узајамно подржавање у партнерској усменој размени, у процесу заједничког мишљења. Сарадња учесника у дијалогу у настави испољава се у ситуацијама када ученици кроз разговор размењују информације, заједно преиспитују одређена полазишта, преговарају и размишљају о значењима која придају некој теми, када разматрају могућа решења, договарају се око даљих корака и друго. Међу наведеним облицима дијалога у настави, највећи потенцијал за развој сарадње ученика имају дискусија и истраживачки разговор, будући да они у својој основи као претпоставку имају сарадничку, партнерску размену између саговорника. Сарадњу, такође, могу да подстичу и хеуристички разговор, слободан разговор, дебата, олуја идеја и звезда, а квалитет те сарадње ће умногоме зависити од начина употребе ових облика дијалога. Мало или нимало не подстичу сарадњу катихетички разговор, ланац, слагање и расправа.

На основу показатеља представљених у табели 1, као и после осврта у ком су разматрани поједини ефекти дијалога у настави, може се закључити да одређени облици дијалога на различите начине и у различитој мери подстичу стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика у настави. Такође, примећује се и да поједини облици дијалога у настави, опште узевши, имају веће потенцијале за подстицање поменутих аспеката наставе, док

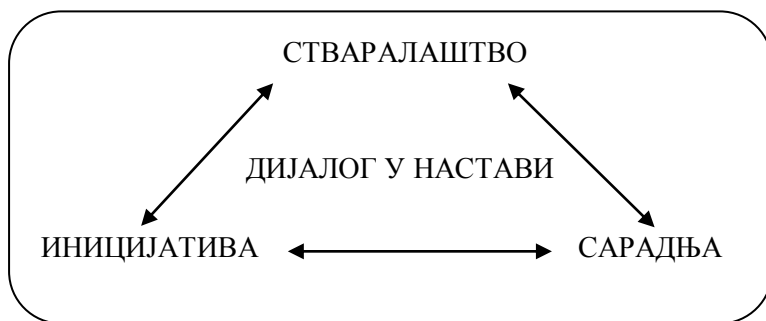
други имају мање потенцијале. Тако, на пример, хеуристички разговор и истраживачки разговор пружају велики потенцијал и за развој стваралаштва и иницијативе и сарадње ученика. С друге стране, катихетички разговор, ланац и слагање имају знатно мање потенцијала да развијају ове квалитете у настави.

Закључна разматрања

Стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика у овом раду разматрани су одвојено, иако се они у практичној дијалогској активности у настави испољавају обједињено. Дијалог у којем ученици и наставници *заједно* преиспитују и конструишу *нова значења*, градећи их на личним искуствима *слободно исказаним* у равноправној усменој размени одликују управо квалитети сарадње, стваралаштва и иницијативности. У таквом дијалогу, ова три квалитета су повезана и међусобно се подстичу. Тако се стваралачки потенцијал дијалога у настави повећава уколико сви актери у њему учествују равноправно, ако имају могућности да испоље иницијативу постављајући питања, покрећући нове теме и слободно износећи своје мишљење. Поред прилике да ученици испоље иницијативу, за стваралаштво у дијалогу је потребан сараднички и конструктиван однос, однос који карактерише уважавање мишљења саговорника и спремност да се оно прихвати. Такође, иницијатива учесника у дијалогу усмерена је на смишљање или исказивање решења неког проблема, односно на стварање нових увида и разумевања одређене теме. Оваква иницијатива не односи се само на испољавање индивидуалног стваралачког понашања неког од учесника у дијалогу, већ обухвата и настојање да се одређена мисао подели и промисли са другима. Сарадња ученика у дијалогу у функцији је промишљања и формулисања новог тумачења одређене теме, односно стварања и уобличавања решења неког проблема. Коначно, сарадничко понашање у дијалогу подразумева испољавање иницијативе учесника у дијалогу, претпостављајући постојање једнаких права и могућности за исказивање њихових ставова и мишљења. Графичко представљање међусобне повезаности

стваралаштва, иницијативе и сарадње у дијалогу у настави налази се на слици 1.

Слика 1: Међусобна повезаност стваралаштва, иницијативе и сарадње у дијалогу у настави



Представљање различитих облика дијалога у настави у овом раду темељи се на уверењу да сваки од тих облика има одређену вредност и дидактички значај. У дидактичкој литератури је постигнут велики степен слагања око препоруке да у наставном раду треба употребљавати различите наставне методе (јер оне служе различитим циљевима). У складу с тим, наставници би требало да подстичу и употребу разноврсних дијалогских форми на наставним часовима. Притом, наставници треба да знају када ће који облик дијалога да подстичу, и са којим циљем то чине. Резултати истраживања, међутим, показују да ученици и наставници релативно ретко разговарају на часу, али и то да, када постоји дијалогска размена, она је најчешће сведена на ограничен конверзациони образац: наставниково питање – кратак одговор ученика – процена наставника (Wells, 2004; Mitrović 2006; Ožegović, 2006; Walsh, 2006). Теме дијалога најчешће покрећу наставници и оне се углавном односе на конкретну наставну јединицу која се обрађује. Од ученика се очекује да одговарају „посредством градива“ (Mitrović 2006, str. 162), односно да теме њихових излагања буду наставни садржаји, без позивања на њихова ваншколска искуства. Поставља се питање зашто наставници ретко употребљавају различите облике дијалога у настави, запостављајући нарочито облике дијалога који имају

већи потенцијал за развој стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика.

На ово питање није лако одговорити, будући да на употребу дијалога у настави утиче велики број чинилаца различитог нивоа општости. Тако се могу навести фактори који надилазе домен школе (као што су општи културни обрасци, друштвено-политички контекст, концепције образовне политике, доминантна педагошка парадигма, научни и стручни дискурс о дијалогу у настави итд.), фактори који се односе на школу и школски контекст (имплицитне педагогије наставника, уобичајена наставна пракса, утицај наставног плана и програма, просторно и временско одређење наставног часа итд.) и фактори који су присутни на нивоу наставног часа (природа наставног предмета, тип наставног часа, личност наставника и ученика, њихово заједничко искуство, број ученика у одељењу и др.). Иако је утицај свих чинилаца готово немогуће евидентирати, фокус се може усмерити на оне факторе који несумњиво имају велики значај за дијалог у настави. Првенствено мислимо на активности наставника којима стварају услове за слободно укључивање ученика у дијалог. За употребу различитих облика дијалога у настави, потребно је да наставници препознају њихове вредности, али је неопходно и постојање могућности, знања и вештина да их припреме и реализују. С тим у вези, отварају се бројна питања, укључујући и питања формулисања наставног плана и програма, осмишљавања програма образовања и усавршавања наставника и др. Тако би се, на пример, смањењем обима обавезних наставних садржаја омогућило више времена за дијалог наставника и ученика. Поред тога, дидактички обликована употреба различитих врста дијалога у настави претпоставља одређени ниво знања и вештина наставника, па је потребно да се такви садржаји обрађују и увежбавају у оквиру иницијалног образовања, односно кроз програме стручног усавршавања наставника.

Употреба дијалога који подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика подразумева равноправност, отвореност и слободу изражавања свих актера. Наставници треба да створе услове за наставни рад у којем ученици имају

могућности да постављају питања, покрећу теме које их интересују, износе своје мишљење, нове предлоге и идеје, позивају се на лично искуство итд. Концепција наставе која је постављена на оваквим дијалошким основама комплементарна је са концепцијом активног учења и наставе, идејама кооперативног учења, партиципативне и интерактивне наставе, односно са проблемским, истраживачким и пројектним приступима наставном раду и сл. Активизација ученика и њихово укључивање у дијалошку размену на часу повезани су са променом положаја ученика у наставном процесу. Та промена, међутим, знатно надилази њен организациони или методички аспект. Наиме, реч је о процесу мењања педагошке парадигме, измене филозофије васпитања и образовања у одређеном друштвеном и културном контексту. Покретање и подршка овим дуготрајним процесима представља изазов за друштво у којем су стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика препознати као важни васпитни и образовни циљеви. Стварање услова за учешће свих ученика у различитим облицима дијалога у настави један је од начина афирмисања нове концепције наставе, наставе која се темељи на вредновању активности и иницијативности ученика, подстицању њиховог стваралачког рада и развијању сарадничких односа између наставника и ученика.

Литература

- Baucal, A., & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetencija kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija*, Vol. 41 (4), 523-537.
- Bloom, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events – A Microethnographic Perspective*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Mala pedagoška biblioteka, Pedagoško društvo Srbije.
- Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Concise Oxford English Dictionary* (2002). 10th Edition. New York: Oxford University Press.

- Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9 (3), 371-394.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (2005). *Ivestigating Classroom Talk*. Second edition. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrroms*. Fifth edition, New York: Harper Collins Publishers.
- Đerić, I., Bodroža, B., & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U: J. Šefer (ur.), *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Klajn, I., & Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prosveta.
- Knoll, J. (1998). *Metode kurseva i seminara: modernim metodama do kvaliteta obrazovanja – priručnik za obrazovanje odraslih*. Beograd: Institut za preduzetništvo MSP BK.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural aproach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meyer, H. (2009). Criteria of Good Instruction: Empirical Findings and Didactical Advice. U: Đ. Komlenović, D. Malinić, & S. Gašić-Pavišić (ur.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 13-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Mićunović, LJ. (2006). *Savremeni rečnik stranih reči*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Milin, V. (2012). Povezanost koncepcije aktivnog učenja i savremenih shvatanja razgovora u nastavi. *Pedagogija*, LXVII (1), 31-42.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu*. (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike narativnih istraživanja. U: Š. Alibabić, & A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 157-167). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Nacionalno testiranje učenika IV razreda* (2007). G. Čaprić i dr. (ur.). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodanović, T., & Ničković, R. (1984). *Didaktika za treću i četvrtu godinu pedagoške akademije*. Peto izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ruders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Radojković, M., & Đorđević, T. (2005). *Osnove komunikologije*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Rogoff, B. (1996). Col – interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 1, (2), 111-126.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation: Moving Beyond Best Practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing Life through Language*. London: Sage Publications Ltd.
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje. U: J. Šefer. (ur.): *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., & Stanković, D. (2012). Saradnja i komunikacija. U: J. Šefer. (ur.): *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trnavac, N., & Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Šesto izdanje. Beograd: Naučna knjiga.
- Verbić, S., Bojović, V., & Milin, V. (2011). Postignuće učenika i nastava fizike. U: S. Gašić-Pavišić, & D. Stanković (ur.): *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 69-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers – Children Learning Language and Using Language to Learn*. Ontario Institute for Studies in Education, Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (str. 95-115). Zagreb: Educa.

ИГРА И МАШТА У НАСТАВИ: ЕКСПОНЕНТ ДИВЕРГЕНТНОГ МИШЉЕЊА И ПОДСТИЦАЈ СТВАРАЛАЧКОГ ПРОЦЕСА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ¹

Јасмина Шефер²

Институт за педагошка истраживања

„Игра је највиша форма истраживања“

А. Ајнштајн

У овом раду размотрићемо колике су могућности да игра и њен интериоризовани дериват – машта – утичу на развој, исказивање и култивисање децјих креативних, сарадничких и потенцијала за иницијативу у групној ситуацији у процесу васпитања и образовања.

Овде неће бити речи о стваралаштву, сарадњи и иницијативи јер је о томе већ било говора у књизи која претходи овој, већ ће се само образложити повезаност игре и маште са СИС³ појмовима који представљају циљеве предложеног образовног приступа. На основу те везе извешћемо закључак о томе зашто игра треба да се користи као подстицај или метод учења/подучавања у настави коју овај приступ заступа. У том смислу игру можемо сматрати као једну од антецедентних или независних варијабли (поред херменеутичког и истраживачког дијалога – дискусије, истраживачког рада и решавања проблема, метакогнитивне активности) у нашем будућем огледу у коме ћемо испитивати њене ефекте на остваривање назначених СИС циљева, као консеквентних зависних варијабли. Напомињемо да термин варијабла користимо условно и у најопштијем смислу будући да истраживање неће нужно пратити позитивистичку

¹Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

²jsefer@rcub.bg.ac.rs

³Назив за приступ у образовању у оквиру кога подстичемо стваралаштво, иницијативу и сарадњу.

оријентацију и њене методолошке modele истраживања типа експеримента „пре и после“ са контролном групом, већ пре свега тестирање модела у процесу самог рада „сада и овде“, дакле форма-тивно. Накнадни ефекти могу се одредити тек касније, у лонгитудиналном праћењу у дужем временском периоду.

Појмовно одређење игре и маште у контексту СИС парадигме образовања

Теорије и истраживања игре

Игра је анализирана од античког доба до данас и још увек није коначно дефинисана. У свакодневном тумачењу она представља неозбиљну активност која служи за забаву, али њена супротност није озбиљност, пошто она сама може бити врло озбиљна делатност. Њена супротност је реалност. Дакле, може се рећи да је *игра делатност која је удаљена од реалности, пријатна и лепа, мада некорисна и ослобођена притиска биолошке потребе, одвија се слободно, добровољно и спонтано у фиктивном свету у коме играч успоставља и руши сопствени ред и правила* (Storr, 1972).

Иако до данас недовољно дефинисана, игра је у прошлости често истраживана. Прве научне теорије о игри настају почетком 20. века (Ibid). Многе од њих су биолошке и етолошке теорије које игру дефинишу на основу истраживања активности животиња, а о децјој игри закључују на основу аналогije децјег понашања са понашањем животиња. Нека компаративна истраживања допуњују аргументацију оваквих претпоставки, изведених на основу аналогije, или је доводе у питање утврђивањем разлика. Покушаје дефинисања игре налазимо у етнолошким и филозофским студијама, као и у студијама о уметности у којима се природа уметности упоређује с игром. Тумачењем игре баве се психолошке теорије које су више или мање натуралистички (на пример, психоанализа и бихевиоризам) или културно-историјски опредељене (развојне теорије, нарочито руске школе). Дефиниције игре односе се на њену сврху, порекло или природу, дакле објашњења су телеолошка, генетичка/

развојна, или описна/аналитичка. Аутори игру дефинишу на различите начине зависно од угла гледања, они се више или мање слажу, понекад разилазе или само допуњују, ретко су контрадикторни. Игра представља велики део активности детета, поред манипулације предметима и учења у ужем смислу речи (Zaporožec, prema Duran, Plut & Mitrović, 1988, str. 13). Постоји, међутим, проблем њеног јасног спецификовања због феноменолошких препрека приликом разграничавања у односу на друге облике понашања код деце и животиња (Kolarits, 1940, prema Eljkonjin, 1981, str. 10). Поред истраживачких података у области етологије, етнологије и развојне психологије, који су непосредно инспирисали теоретичаре игре, постоје бројне друге психолошке и педагошке студије старијег и новијег датума које без изузетка потврђују не само чињеницу да игра која укључује фантазију има карактеристике креативног процеса, већ и да је повезана са креативном продукцијом. Иако постоје методолошке тешкоће у вези с валидирањем података оваквих истраживања (на пример, поставља се питање на основу којих критеријума се руководе експерти када одређују шта је квалитет стваралачког у продуктима деце), ипак није случајно што сви огледи, у које је најчешће укључен велики број независних евалуатора дечјих продуката, потврђују да практиковање игре у образовању подстиче развој стваралачке продукције (Bruner, 1972; Francis, 1973; Dansky & Silverman, 1973; Sylva, Bruner & Genova, 1974; Roy, 1978; Smith, 1984; Sylva, 1984; Smith, Simon & Emberton, 1985; Hutt, 1996; Katz & Chard, 2005; Chen, 2005; William & Johnson, 2006; Johnson, 2007). Међутим, треба напоменути да креативна игра у коју је укључена фантазија јесте неопходан али не и довољан услов за креативну продукцију јер је за реализацију такође потребно развијати способност за критичко мишљење, самодисциплиновање и преузимање одговорности. У даљем тексту навешћемо основне тезе већ дуго дискутованих теорија које су створиле основ за изучавање ове области. Нови подаци само потврђују луцидност аутора старих тумачења (Gross, 1916 prema Eljkonjin, 1981, str. 66; Huizing, 1955; Huizing, 1970; Piaget, 1972; Vigotski, 1933. и други) на које се истраживачи и данас позивају. Покушаћемо да сажмемо различита схватања о игри тако што

ћемо навести листу неких дефиниција игре које аутори различитих школа користе, да бисмо потом коментарисали основне теоријске тенденције и извукли потребне закључке у складу са сврхом овог рада.

Истраживања на животињама тумаче игру из биолошке перспективе. (1) Игра је неопходна за нормалан социјални развој јединке у живом свету (Suomi & Harlow, 1971). (2) Она представља *тренинг* – припрема за живот – учење и вежбање нових вештина за преживљавање (Groos, 1896; Groos, 1916 према Eljkonjin, 1981, str. 66;). (3) Игра *ствара стимулацију* када је у животу нема, ради превазилажења досаде и одржавања нервног система будним (Morris, 1964). (4) у недостатку егзистенцијалних изазова *вишак енергије* се спонтано празни кроз слободну акцију – игру, процес у коме се ужива (Šiler, 1935 i Spenser, 1897 према Eljkonjin, 1981, str. 12). Игра се појављује код животиња вишег реда и одвија се у измишљеној ситуацији у којој се вежба и имитира нека делатност. Слична је људској творевини – уметности, која такође не служи елементарном преживљавању, већ доживљају и одвија се на вишем менталном нивоу (Spenser, 1897 према Eljkonjin, 1981, str. 12). (5) Игра је манифестација нагона који превремено *покреће јединку да „запосли“* своје унутрашње способности и наговести инстинктивне радње, које развија кроз имитацију и онда када то није биолошки потребно (Štern, 1922 према Eljkonjin, 1981, str. 68). (6) Игра је активна *флексибилна употреба способности* која надграђује ограничења инстинкта, праћена је и мотивисана функционалним задовољством без обзира на успех, али и исходом у усавршавању - форматирању нових форми понашања (Biler, 1924, према Eljkonjin, 1981, str. 70). (7) Она представља *манипулативно-експлоративно понашање* без биолошког поткрепљења у ситуацији када нема притиска средине нити претње опстанку (бихевиоризам – Harlow & Mayer према Nuttin, 1975 u Duran, Plut, Mitrović, 1988, str. 18; Lorenz, 1971; Lorenz, 1976 према Duran, Plut, Mitrović, 1988, str. 19). (8) Служи култивисању/*социјализацији нагонских понашања* које се одвија кроз ритуал и усмерено је прилагођавању групи (Suomi & Harlow, 1971; Loizos, 1967). (9) То је акција вођена *принципом*

задовољства, несвесним потребама и инстинктом за овладавањем средином путем преуређивања света по својој мери (психоанализа - Freud, 1959, према Duran et al., 1988, стр. 18; Frojd, 1925 према Eljkonjin, стр. 94 и 121, Lewin, 1935 према Eljkonjin, стр.122).

Из психолошке и социјалне перспективе дечја игра је такође дефинисана на различите начине. (1) Игра се повезује са *фантазијом* и препуштањем *фикцији* (Sesilija, 1901 према Eljkonjin, 1981, стр. 91). (2) То је активност супротна вежбању јер се не односи на репетицију старог искуства. Она настаје услед неусмерености пажње, моторне импулсивности, афективности и амбивалентности у контакту са *недовољно познатим предметом* који подстиче *стварање фантастичних представа* гоњених нагоном за личним ослобађањем, сједињавањем са околином и понављањем активности. Игра покреће унутрашње потенцијале и утиче на сазревање (Bojtendajk према Claparede, 1934, и Eljkonjin 1981, стр.74-76). (3) Игра је активност заснована на *оријентацији ка непознатом*, односи се на *истраживање* нових информација у фиктивној ситуацији која конкретно понашање трансформише у игровно. Истраживање „одваја вежбу од игре“ (Claparede, 1934 према Eljkonjin, 1981, стр.74 и 78). Игра је исходна активност која произлази из истраживања околине које започиње активирањем *рефлекса оријентације* када се појави промена и/или непознат предмет у околини (Galjperin 1976 према Eljkonjin, 1981, стр. 80; Hajdn, 1975 према Eljkonjin, 1981, стр. 87). (4) Она је самосврховита, некорисна, *нерационална узбудљива пракса*, која није изазвана биолошким преживљавањем, она је процес – плес између тензије (несигурности) и релаксације у одређеном времену и простору. Игра ритуално и мистериозно начин *превазилази досаду* задовољавајући потребу за новим стимулацијама и идеалним редом (Huizinga, 1955). (5) Своди се на *повнављање радних активности* чији користан циљ и усмереност на предмет се претвара у *уживање у самој активности* (Vunt, 1887 према Eljkonjin, 1981, стр. 13). Игра је *екстензија рада* који је утилитаран и историјски посматрано представља старији појам, а у детињству се трансформише у игровну активност у групи ради колективног тренинга за живот

или учења људских односа кроз реконструкцију односно драмску и магијско-ритуалну репетицију радних активности. Касније, у развијеним културама, игра бива замењена уметношћу и школовањем. Као супститут радних активности она постаје све значајнија за онтогенетски развој савременог детета које је одвојено од света рада (Plehanov, 1958 према К. Марксу & Vsevolodski-Hergros, 1933, и Eljkonjin, 1981, стр. 13 и 16). (6) Игра је *варирање истог искуства трансферирањем у друге ситуације и асимилацијом варијација*, а може се схватити и као конструисање нових и истовремено реконструисање – трансформисање старих менталних структура кроз интеракцију асимилације и акомодације, као што је то случај и у другим сазнајним активностима (Piaget, 1962 према Duran et al, 1988, стр. 15; Piaget, 1972). (7) Игровна активност постепено одређује начин организовања и *организацију мисаоне делатности* (Rubcov, и Eljkonjin, 1981, стр. 53). (8) Она је „*употреба незрелости*“ (Bruner, 1972). (9) Игра је историјска појава колективног порекла, садржаја и природе. Значајна је за развој личности детета, нарочито у предшколском узрасту, и односи се на *дечје приказивање делатности одраслих* путем имитације и реконструкције тих делатности. Реконструкција се одвија манипулацијом, трансферирањем и уопштавањем искуства приликом симболичког *одигравања улога на фиктивним плановима* ради сопственог социјалног и моралног развоја. Симболичка игра током развоја детета на каснијим узрастима бива замењена играма са правилима или *понућена у снове, сањарења и машту* (Vigotski, 1933). (10) Игра је активност која је *накнадно настала* по угледу на уметничке активности одраслих, у моменту када је дете које је измештено из света рада, што је утицало на то да почне да реконструише радне активности на фиктивном плану (Eljkonjin, 1932 према Eljkonjin, 1981, стр. VIII). Игровна активност за дете представља *врсту рада* путем којег оно учи (Tizard, 1977).

Анализирајући претходно приказане теорије, можемо утврдити да оне, упркос разликама, деле заједнички појмовни простор који нам омогућава да уочимо сличност између игровног понашања, с једне стране, и креативног, иницијативног и сарад-

ничког понашања, с друге стране, и да на основу те сличности предложимо игру као метод подстицања развоја поменутих понашања у школи.

***Дефинисање игре и повезаност са стваралачким,
иницијативним и сарадничким понашањем***

Везу игре с креативним понашањем само делимично можемо пронаћи у биолошки оријентисаним теоријама које своје закључке заснивају на истраживању понашања животиња, нарочито примата. По овим теоријама, игра је активност у којој се ужива и током које се биолошки значајна понашања могу релаксирано и спонтано, без спољног притиска, учити путем имитације и репетиције одговарајућих понашања или експлорацијом неисстраженог окружења из радозналости. Кључне речи које немају везу с креативним актом су свакако имитација и репетиција, док радозналост, *експлорација* или *истраживање новог* у окружењу и уживање у активностима истраживања игру чине сличном описима креативног процеса. Игра која се заснива на радозналости и истраживачком понашању у начелу се може упоредити с научним мишљењем и инвенцијом у каснијим фазама развоја. Истраживању околине претходи експлоративна игра која имплицира потребну покретљивост, окренутост спољним стимулацијама и *интринзичку самодетерминишућу мотивацију* што су својеврсни корелати *иницијативног* понашања. Истраживање околине не односи се само на истраживање физичког окружења, већ и на истраживање *и култивисање социјалних односа* кроз игру који се односе на развијање *сарадње* и социјализацију.

Теорије које су психолошки и социјално оријентисане, пре свега развојне теорије, игру виде као активност *фантазије* (имагинације) и препуштање *фикцији у акцији* (Vigotski, 1996), на основу чега игру можемо повезати с маштом, која је понутрена игра, и преко маште игру повезујемо са креативним актом јер машта у креативном акту има основну улогу. Игра је такође асимилациона, али и асимилационо-акомодациона активност у којој се необавезно преиспитују и последично *трансформишу*, али и *конструишу* когнитивне структуре као интелектуално ору-

ђе за даље истраживање реалности, рецимо у науци. Игра има заједничке особине како са науком, тако и с уметношћу, дакле и са креативним актом који карактерише уметност и заснива се на процесима естетске и интуитивне трансформације стварности. Потом, игра је *самосврховита* (аутотелична) активност у којој се ужива јер је *интиринзички мотивисана*, што се такође среће у креативном чину и препознаје у манифестацијама *иницијативе* у понашању. Коначно, игровна активност је социјалног порекла као и остали процеси сазнавања и подразумева *комуникацију* и *сарадњу* с другима, као и партиципацију у социјалном свету, а сарадња у заједничкој акцији јој је често и сврха.

Из угла развојне теорија Пијажеа, као што смо већ назначили, игру можемо дефинисати као обогаћивање и усавршавање менталних структура детета кроз варирање – проигравање, с искуством накнадним трансформисањем или реконструисањем старог знања ради његове дубље прораде и асимилације. Поред тога што игра омогућава утврђивање тековина претходних акомодација, односно конструкција у менталним структурама детета, она у извесној мери подстиче и саму акомодацију кроз конструисање нових искустава. Игра у настави може бити намерно режирана ситуација у којој ће дете не само проигравати претходно искуство, често на симболичком нивоу, већ и конструисати ново сазнање истовремено реконструирајући старо у релаксираној – игровно дефинисаној – истраживачкој ситуацији. Док Пијажеова теорија наглашава *когнитивну компо-ненту игре* и њен однос више са физичком него социјалном реалношћу, мада не искључује значај вршњачке групе, развојна теорија Виготског и његових следбеника наглашава *психо-социјалну компоненту игре*, као релаксиране спонтане и пријатне интеракције са социјалном средином и културом баштином у фиктивној „као да“ ситуацији кроз коју се кроз преузимање улога одраслих проиграва лично социјално искуство и доводи у вези са реалношћу. Исходи овог социјалног искуства могу се употребљавати како за непосредни биолошки и социјални опстанак, тако и за даљу менталну и социјалну надградњу у сфери неограничених креативних могућности које пружа симболичка игра и креативни акт, посебно на нивоу апстрактног мишљења на

старијим узрастима. Може се закључити да је игра облик креативног понашања и да као таква помаже развојном процесу у коме се спонтано ствара – варира, реконструише искуство у зони актуелног развитака и конструише у зони наредног развитака уколико игром обухватимо решавање за дете сложенијих проблема. Игра постаје коконструкција када се дете игра у групи вршњака у којој долази до синергије асимилационих и акомодационих процеса њених чланова или када му искусније лице помаже да у зони свог наредног развитака досегне оно што само још не може. У развојним когнитивним и социјалним теоријама игра се тумачи скоро исто као свако друго сазнање, преко конструисања које је креативни акт по себи. Оно што ипак чини игру специфичном у односу на друге облике сазнавања, то је фиктиван план и њена удаљеност од реалности чиме се игровни процес раздваја од непосредне акције преживљавања, рада и циљане продукције и истовремено приближава креативним подухватима у науци и уметности на апстрактном и посредованом плану.

Пошто игра подразумева како имититативне, тако и трансформационе, односно иновативне процесе, при чему сваки од ових процеса има своју функцију, ми ћемо се у раду фокусирати на *трансформациону/иновативну функцију игре у којој машта или фантазија – фикција – на флексибилан начин повезује претходно неспојиве појаве преиспитивањем низа могућих идеја и тиме одређује игру као дивергентни и креативни, а не репетитивни чин*. Игру у којој машта и фиктивни *апстрактни план доминирају назива се симболичком* јер је стварност замењена симболима који индиректно о њој говоре и најчешће је у настави препознатљива у креирању уметничких садржаја. Игра у којој доминира истраживање околине назива се *експлоративном* и у настави се идентификује кроз решавање проблема приликом креирања и реализације малих научних пројеката.

Повезивање игре и маште са дивергентним, односно флексибилним и асоцијативним начином спајања неспојивих појава и преиспитивањем могућих идеја упућује нас на теорије способности ради додатних објашњења. У оквиру једне од њих (Guilford, 1967) појављује се појам *дивергентног* мишљења којим можемо објаснити разигран *асоцијативан* процес карак-

теристичан за продуковање идеја (Mednick, 1963). Дивергентно мишљење односи се на: (1) *флексибилност* понашања приликом приступања проблему која нам омогућава да погледамо и истражимо свет са различитих страна, (2) *оригиналност* која се очитује у необичним, односно јединственим – новим решењима спајањем удаљеног и до тада неспојивог и (3) *флуентност* идеја која омогућава да се испита велики број идеја као потенцијални проширени репертоар у оквиру кога се с већом вероватноћом може пронаћи оригинална идеја или решење проблемске ситуације, и делимично (4) *елaborацију* идеја која долази до изражаја када треба разрадити постојећу идеју уграђујући већи број разноликих детаља који по себи могу бити оригиналне нове идеје и налазити се у јединственом необичном односу с главном идејом. У складу с тим игра *представља* дивергентан процес мишљења и понашања, што је такође централна одредница и креативног процеса.

У закључку се може рећи да постоје бројни теоријски и истраживачки подаци у прилог тези да је игра у којој постоји трансформација стварности по себи креативни процес и да може да допринесе креативној продукцији, чак и код одраслих, приликом генерисања идеја. Игра и креативно понашање деле иста значења (Ivić & Davidović, 1972; Šefer & Angelovski, 1985; Šefer, 2005).

- **Самосврховитост.** Сврха је учествовање у процесу у коме се ужива и који по себи испуњава појединца. Исходи/продукти активности мање су важни и следе само као природна последица. Предуслов за започињање ове активности је интринзичка мотивација.
- **Иницијативност.** Иницијатива је последица *самодетерминације* појединца и заснована је на самосврховитости радње и његовој интринзичкој мотивацији. Појединац самостално иницира активност за коју је лично мотивисан. Лични разлог може бити уживање у самој активности или неки други развојни циљ који је уско везан за процес, на пример овладавање сопственим компетенцијама које су део акције. У том случају иницијатива не произлази само из *интринзичке*,

већ и из других облика *унутрашње аутономне мотивације* (Šefer & Ševkušić, ur., 2012).

- **Експресиваност.** Пошто активност има лично значење и подразумева уживање у процесу, ангажоване су емоције које се испољавају и празне током процеса и посредством којих се покреће и обнавља аутономна мотивација која лежи у основи иницијативе и акције.
- **Дивергентност.** Подразумева *асоцијативни* и *имажинативни* процес који је карактеристичан за креативни процес и резултира у конструисању различитих и неочекиваних исхода – откривања разноликих могућности које пружа околина и компетенција које може да развије јединка, при чему су у креативној игри и понашању све могућности прихватљиве без страха од грешке и критике (док у игри с правилима то није случај, те се њом овде нећемо ни бавити).
- **Регулативност.** Односи се на когнитивно-интелектуалну и социо-емоционалну улогу коју креативна игра и понашање има у процесу акомодације на средину.
- **Интердисциплинарност.** Оба феномена су по својој природи интердисциплинарна.
- **Социјалност.** Оба феномена представљају социјалну активност ако се процес одвија у групи у којој појединац комуницира и сарађује.

Треба напоменути да, на основу анализе теорије Виготског, З. Матеић-Ђуричић (Mateić-Đuričić, 1978; Mateić - Đuričić, 1984) изводи закључак да је игра *филогенетски виша активност* јер не служи само преживљавању. На основу тога закључујемо не само да је један од базичних покретача, већ и ексклузивни покретач креативних потенцијала деце и одраслих.

Као што се појединци разликују у степену развијености креативних потенцијала и интензитету и квалитету ангажовања у појединим доменима људске делатности, зависно од мотивације и профила својих способности у различитим доменима (Gardner, 1983), тако се разликују и у квалитету креативних идеја које продукују у игровном процесу, зависно од тога у ком

домену се он одвија. Зато је добра вест што су креативне игре, посебно на млађим узрастима, обично интердисциплинарног карактера, као драмска игра, те могу да ангажују потенцијале различите деце. Добро је и то што ове игре добијају облик тематских целина, најчешће у виду интердисциплинарно испричаних прича на симболичком нивоу, у којима се делатност различите деце преплиће и увећава кроз интеракцију и сарадњу, а њихово сазнање проширује, повезује и контекстуализује.

Дефинисање маште и однос према игри и стваралачком понашању

Дефиниција маште најчешће произлази из дефиниције игре, пошто машта представља инхерентну карактеристику игре. Машта је понутрена игра, односно игра пренесена на ментални симболички фиктивни план (Vigotski, 1996). Креативна игра је оспољена машта, машта пренесена на план конкретне акције. Пошто је акција развојно старија од менталне симболичке функције, претпостављамо да се прво појављује игра у чијем окриљу ће се развијати машта. Стара идеја да машта покреће игру овде је замењена тезом да игра покреће машту пошто се као акција прва јавља у онтогенези. Тек потом, посредством игре појављује се машта као фиктивна реалност у унутрашњем менталном свету детета. Маштање је активан и флексибилан рад асимилационих структура који омогућава спајање неспојивог у реалности, али могућег на симболичком апстрактном нивоу у фикцији која је удаљена од конкретне реалности. Пратећи Виготског, можемо такође закључити да машта подстиче развој уметничке трансформације света на старијим узрастима, али исто тако је присутна и у свету апстрактне логике до које се долази развојем логичког и математичког мишљења. Машту не налазимо само у оригиналним решењима у иреалном свету уметности, већ у научним изумима и неочекиваним открићима у конкретној реалности, односно научним конструкцијама сазнања. Машта подразумева ментално представљање стварности. Да би представа била креативна, односно маштовита, она мора ићи даље од реалног, мора спојити реално и иреално

(Vigotski, 1996). Она полази од реалног, делимично реалног или нереалног симболичког материјала или искуства, да би комбиновањем дошла до нове целине која такође може бити мање или више реална и која реконструише нашу представу о свету. Све су комбинације могуће. Нова целина може бити креација на имагинарном плану (на пример, представа или идеја о крилатом коњу који не постоји у природи), а може бити и оригинално откриће, односно конструкција која објашњава реалност (на пример, идеја да светлост може имати двоструку природу и понашати се и као честица и као талас). Машта је, нарочито у уметности, усмерена на слободно интерпретирање, поигравање, односно импровизовано комбиновање различитих садржаја из реалности који у тренутку могу постати елементи иреалних целина као у представи о крилатом коњу. С друге стране, потребни су детаљно систематско научно истраживање околине и циљани експерименти као предигра која ће помоћи да се зачне концепт о двострукој природи светлости. Иако се концепт односи на функционисање реалних феномена, он је удаљен од преосталих знања о функционисању природе, што га чини крајње апстрактним и доводи до тачке где за људски ум у једном тренутку постаје научна фантастика, односно продукт маште.

Врсте игара

У овом раду говорили смо о играма које подразумевају креативно понашање и назвали смо их креативним играма. Међутим, нису све игре креативне. Оно што је заједничко свим играма је њихова самосврховитост, односно наша унутрашња мотивисаност да у њима учествујемо јер нас привлаче и у њима уживамо, а немају никакв други циљ. Све друге карактеристике се разликују зависно о којој врсти игре је реч. Оне могу бити солитарне или друштвене, зависно од тога колико је играча укључено. Затим се могу одвијати на мање-више фиктивном или реалном плану. На пример, Блонски (Blonski, 1934, у Eljkonjin, 1981, стр. 144) наводи да игру обично делимо на следеће категорије: игра „као бајаги“, конструктивна игра, имитативна

игра, драматизација, моторичка игра, интелектуална игра. Видимо да игра може бити двострука: репетитивна или креативна. Није свака игра креативна. Код репетитивних игара стари обрасци понашања се понављају и то је имитативна делатност. Код креативних игара о којима смо у овоме раду говорили откривају се нови обрасци понашања и нове информације тако што се на фиктивном плану реконструишу или трансформишу стари обрасци. Креативне игре такође могу бити групне или индивидуалне или се могу обављати на оба начина. Оне се даље могу поделити према домену делатности на: језичке, игре у простору, логичке, математичке, социјалне, психолошке, музичке, плесне, спортске и слично. Према типу мишљења који се ангажује током игре, могу се поделити на логичке и имагинативне. Логичке укључују решавање проблема, загонетака, ребуса и слично. Имагинативне игре су игре у којима је ангажовање маште најважније. То су следеће игре: асоцијативне (слободно повезивање различитих идеја без правила), мултимедијске (исказивање неке идеје коришћењем различитих медија), синкретичке (спајање различитих медија у недељиву целину ради исказивање неке идеје – на пример праисторијске ритуалне игре у којима се преплићу различите уметности, религија и свакодневни живот), емпатијске (изазивање осећања кроз њихову експресију средствима различитих медија), аналошке (упоређивање логички сличног), метафоричке (повезивање сличног на основу недоречених правила, често перцептуалних), драмске (одигравање догађаја на фиктивном плану), конструктивне (прављење објеката од различитог материјала), парадигматичке игре (повезивање представа исказаних у различитим медијима које обједињује неки приступ животу и/или сазнању, односно стил епохе, културе или неког географског подручја) и слично. Игре се такође могу поделити на експлоративне и симболичке. Експлоративне игре се односе на истраживање околине, а симболичке на одигравање онога што се у околини запажа и замишљање нових ситуација.

Истраживачка делатност може се одвијати у форми експлоративне игре. Истраживање може бити увод у игру, на пример код животиња које прво открију нов предмет у окружењу, па га

онда испитују играјући се њим. Исто тако сам процес истраживања може бити игролика активност уколико подра-зумева откривање непознатог на релаксиран начин који није оптерећен крајњим исходима. Експлоративна игра може ево-луирати у озбиљнији научни подухват, уколико поред радоз-налости, опсервације, имагинације и манипулације окру-жењем у већој мери укључи логичко и критичко мишљење, контролу ситуације која се истражује, дисциплинован рад, оријентацију на циљ и исход и намерно планирање процеса истраживања и верификацију резултата. Исто тако симболичка игра може еволуирати у уметност или научно мишљење засновано на апстрактној симболизацији и комбинаторици. Практично свака игра може бити креативна ако се организује тако да се у њој ангажује радозналост, имагинација, симболичко мишљење и истраживачко понашање на различитим нивоима.

Развојна перспектива и ефекти подстицања у друштвеном контексту

Развојна перспектива. Игра се историјски појављује већ у зачетку друштвене заједнице и развоја човека – филогенеза, односно у првим годинама живота детета – онтогенеза. У филогенетском смислу значајно је још једном напоменути да игра није својствена само човеку, већ да сеже у најраније фазе развоја живота јер се озбиљни показатељи овог феномена региструју већ код многих сложенијих, па и једноставнијих животиња.

У онтогенетском развоју човека рудиментарна експло-ративна игра се јавља већ у првој години живота, као испробавање одређених облика понашања да би се видело до каквих ће последица та понашања довести. Свест о последицама не постоји унапред (пре акције), због неразвијености менталног функционисања детета, већ се последица запажа, учи и памти (симболички план) тек накнадно, када је дете кроз акцију спонтано произведе. Дакле, предвиђање или очекивање пос-ледице сопствених акција настаје тек када се веза између акције детета и њене последице утврди у менталном систему бебе (циркуларне реакције у првих шест месеци живота). А онда

настаје понављање, али и варирање активности кроз игру, како би се веза с последицом утврдила, што изазива посебно уживање код детета јер не само да овладава средином, већ развија и сопствене компетенције. Како се која когнитивна делатност и компетенција буде појављивала током развоја детета, тако ће се појављивати и одговарајуће игре кроз које се те активности односно компетенције прорађују и истражују варирањем.

Права *експлоративна игра* (истраживање околине) која се наставља на претходно искуство манипулације објектима јавља се у другој години живота када дете почне да хода и да осваја простор око себе вођено радозналошћу која га мотивише да открива за њега непознат свет. У експлоративној игри комбинују се перцептивне и моторичке активности (визуелно-просторне и телесно-кинестетичке способности) обједињене у визуелним представама света (симболичка активност) и физичком освајању околине кретањем у простору (моторичка активност). Ради се о процесу откривања у коме субјект варира своје акције манипулишући објектима и тиме умножава значења која приписује истраживаној околини. То понашање понавља се током живота и постепено трансформише до најсавршенијих облика научних истраживања у одраслом добу, која надилазе научено и утичу не само на лични развој, већ и на даљи развој друштва. Експлоративна игра је претеча научног истраживања, али и сналажења у непознатој природној средини, коју Гарднер, на пример, препознаје у способности за опстанак у природи и назива је натуралном интелигенцијом. Експлоративна игра добија карактеристике правог научног истраживања укрштањем са логичко-математичким мишљењем које омогућава квантификовање света, успостављање смислених логичких односа и комбиновање. Логичко-математичко мишљење постаје доступно детету од седме до 12. године приликом развоја конкретних логичких операција и даље, од 12. године па навише, приликом развоја апстрактних логичких операција. Перцептивно-моторичка истраживачка активност употпуњује се и знатно развојно унапређује конкретним реверзибилним операцијама и, затим, апстрактним логичким операцијама које је подижу са конкретног на фиктивни – апстрактни план.

Симболичка игра почиње с првом симболичком функцијом, која се јавља са првим памћењем и представама о објекту када он није присутан у визуелном пољу, односно почиње са појавом перманентности или конзервације објекта. Чим објекат поседујемо у својим представама/мислима, ми тим представама можемо манипулисати односно можемо их комбиновати и мењати – иновирати на фиктивном плану којим је дефинисана симболичка активност. Ту је и извор маште која представља менталну игру и протеже се, развојно гледано, све до најсложенијих форми апстрактног мишљења и научне и уметничке имажинације код одраслих стваралаца који закорачују даље од сазнатог у личном развоју и од затечених тековина знања у оквиру друштвене заједнице у којој живе.

Моторичка или телесно-кинестетичка игра постаје актуелна са првим покретима. Поред значајне оријентације на имитацију покрета, моторичка игра може бити надграђивана од почетка живота кроз истраживање могућности и граница сопственог тела и простора у коме се покрет остварује, све до врхунског спорта, игре и балета.

Визуелно-просторна способност на делу је већ у првој години и са моторичком активношћу основа је за развој сензомоторне интелигенције (Piaget, 1970). Визуелно-просторне игре јављају се у контексту експлоративне и симболичке активности већ од краја прве године, а трају до краја живота и свој пуни израз налазе у визуелним уметностима и техничким наукама које подразумевају комбиновање објеката у простору. Визуелне игре и комбиновање, сједињени са способношћу за квантификавањем и логичко-математичким мишљењем, усмерени су на решавање техничких и технолошких проблема, док доминација имажинативног у фиктивном свету води у уметност сликања и вајања.

С првим слоговима и речима крајем прве године живота, дете улази у свет *вербално-језичких* симбола и игара, од фонолошких преко граматичких, приповедачких и стилских које кулминирају у предшколском узрасту, па све до компликованог поигравања с језичким фигурама и ритмом у поезији одраслих. Вербално-језички медиј има ексклузивно место за означавање

света и мишљење. Језичке способности се нагло развијају до пете године, а потом постепено све до краја живота.

Музичке игре, које се односе на звучне и музичке варијације, јављају се такође на почетку живота. Почињу са рецепцијом, репродукцијом и првим варијацијама звукова и тонова, да би се завршиле у музичкој импровизацији и компоновању на различитим инструментима у одраслом добу.

Интерперсоналне игре почињу с првим осмехом мајци у трећем месецу живота и игром „где си, где си ...за“ која подстиче конзервацију објекта и почетак развоја мишљења, али и социјалну интеракцију с мајком као првим посредником у когнитивном, емоционалном и социјалном напредовању. Претпостављамо да позитивни исход ових игара у каснијем животу може утицати на успех у комуникацији, сарадњи и лидерству, односно у социјалним играма и социјалном животу у одраслом добу.

Интраперсоналне игре почињу касније у предшколском периоду, када се само фрагментарно и на моменте појављују са првим увидом у себе. Рудименти су у првом огледању у огледалу у првој години живота, а крајњи исходи у унутрашњем животу у коме одрасла индивидуа на фиктивном плану и кроз експериментисање у животу испитује и дограђује свој смисао, сврху и пут којим иде кроз живот.

Логичко-математичке игре су онтогенетски најмлађе и јављају се заједно са развојем логике тек од седме године живота, када конкретне логичке операције, а потом и апстрактне, почињу да се развијају у форми конзервације количине, тежине, запремине, реверзибилности мисаоних операција, развијања појма броја и појмовног система, што доприноси децентрацији односно превладавању претходне егоцентричне перспективе предшколског детета. Комбинаторика на визуелном материјалу и у математичком бројевном квантификованом симболичком често апстрактном систему представља основ математичких и логичких игара.

Коначно, није развој сваког детета идентичан јер деца од старта нису истих потенцијала по врсти и интензитету нити су у истим срединама. Поред општих узрасних тенденција, темпо и

квалитет развоја у појединим доменима способности код деце је индивидуалан, дакле различит. Стога деца, чак и на истом узрасту, могу да стимулишу једно друго допуњавајући се и размењујући своја различита претходна искуства. Размена се дешава увек када деца комуницирају. У групним играма, на пример, свако дете обогаћује заједничко искуство.

У даљем тексту приложена је табела могућих типова игара у развојној перспективи, са детаљним показатељима дечјег понашања. Из ових типова игара могу се дедуковати све врсте игара о којима је у претходном тексту било речи. На пример, у парадигматским играма (комбиновање различитих медија да би се деца на фиктивном плану уживела у стил или начин живота неке епохе или културе) постоје различити типови игара према класификацији која се може извести из Гарднерове теорије вишеструких способности по доменима делатности и развојних теорија Пијажеа и Виготског.

Табела 1. Игре у развојном контексту

<i>Врсте игре</i>	<i>Дефиниција</i>	<i>Узраст</i>	<i>Показатељи маште</i>	<i>Показатељи стваралаштва</i>	<i>Показатељи иницијативе и сарадње</i>
ЕКСПЛОРАТИВНА ИГРА	Истраживање околине	До пете године, касније у форми истраживања	Замишљање различитих могућности и испробавање у реалности кроз покушаје и погрешке, откривање нових информација о средини (касније истраживање), постављање филозофских питања о свету и покушаји давања одговора	Откривање нових путева до решења, нових решења и информација о околини, грађење конструкција, опробавање социјалне средине	Покретање и интеракција у заједничким конструктивним активностима у сусрету с материјалом, покретање заједничког испитивања нове средине

Табела 1. Игре у развојном контексту (наставак)

Врсте игре	Дефиниција	Узраст	Показатељи маште	Показатељи стваралаштва	Показатељи иницијативе и сарадње
СИМБОЛИЧКА ИГРА	Драматизација живота	До десете године, касније у форми глуме	Повезивање различитих појава у мислима и кроз одигравање ситуација, према сопственом нахођењу и критеријумима	Откривање нових значења реалности на фиктивном симболичком плану	Покретање заједничког одигравања живота кроз драматизацију и интеракцију играча
МОТОРИЧКА ИГРА	Кретање у простору	До пете године, касније у форми спорта	Стална физичка активност целог тела у простору и вежбање fine моторике кроз рад шаке и прстију, потребне за писање	Нови облици кретања откривени кроз физичку активност	Покретање на заједничко манипулисање предметима уз знатно кретање у простору и невербалну комуникацију с друговима
ЛОГИЧКЕ ИГРЕ НА МАТЕРИЈАЛУ	Конструисање: спајање делова у целину у дво-димензионалом и тро-димензионалном простору	Од шесте године	Комбиновање елемената и целине према задатим логичким критеријумима	Повезивање неповезаног, откривање решења на материјалу, откривање нове организације односа	Покретање на заједничко решавање логичких ребуса на визуелном материјалу, партиципација и размена у групном раду
ЛОГИЧКЕ ИГРЕ БЕЗ МАТЕРИЈАЛА	Решавање логичко-математичких ребуса	Од 12. године	Комбиновање елемената и целине према задатим логичким критеријумима и трансформисањем на фиктивном апстрактном плану, без помоћи перцепције	Повезивање решења у систем, релативизирање добијених решења, организација апстрактних симболичких и квантификованих односа	Покретање на заједничко решавање ребуса у бројевном симболичком систему и партиципација и размена у групном раду

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

Врсте игре	Дефиниција	Узраст	Показатељи маште	Показатељи стваралаштва	Показатељи иницијативе и сарадње
ЕЗИЧКЕ ИГРЕ	Комбинатор ика речи и реченица у прози и песми, језички ребуси	Од друге године	Од истраживања изговора и значења првих речи у социјалној комуникацији до разумевања и грађења стилских фигура и граматичких и књижевних обрта – ребуса, стварање књижевних записа, постављање питања и давање одговора, реторичке активности	Откривање нових речи, значења и односа речи кроз обртање речи и реченица. измишљање догађаја и ликова кроз причу	Покретање на заједничко експериментиса ње језиком у реторици, говору - дијалогу, дебати, глуми и писању кроз језичку размену - допуњавање и заједничко организовање рецитала и других манифестација, литерарне секције, школског листа и новинарске секције
	Логички ребуси на визуелном материјалу, сналажење у средици, дизајнирање околине, сликање, вајање, замишљање простора и градња у простору	Сви узрасти	Од првих спонтаних цртежа до покушаја приближавања реалистичном цртежу и његовој даљој надградњи, комбинаторика и запажање у визуелно- просторном и сајбер свету	Откривање нових облика визуелног симболичког споразумевања, саопштавање догађаја кроз цртеж или експресија кроз избор и комбиновање облика, стилске игре	Покретање заједничке активности и интеракција у осмишљавању простора, од конструктивних игара са коцкама до дизајна и уређења простора, изложби и ликовне, фото и филмске секције

Табела 1 Игре у развојном контексту (наставак)

Врсте игре	Дефиниција	Узраст	Показатељи маште	Показатељи стваралаштва	Показатељи иницијативе и сарадње
ЛОГИЧКО-МАТЕМАТИЧКЕ ИГРЕ	Логичко-математичк и ребуси са или без визуелне подршке	Од пете године	Комбинаторика, претпоставке и докази тачних исхода на бројевима и другим елементима доступним перцепцији и подложним квантификацији	Откривање непознатог решења, давање различитих решења и долажење до решења различитим путевима, постављање различитих проблемских питања, замишљање појава у апстрактном облику, игра идејама	Покретање другова на заједничко решавање ребуса, организовање математичке секције и такмичења, интеракција у групи
	Истраживање звука, комбиновање тонова и ритмова, формирање музичке целине	Сви узрасти	Од истраживања звука до комбиновања у композицију и погађања/препознавања стилских разлика у музици	Проналажење најразличитијих звукова и комбиновање у музичке вокалне целине, стилске игре у интердисциплинарној форми у коју је укључена и историја музике	Покретање на заједничко истраживање музике, интеракција ученика при организовању слушања музике у школи, музичких манифестација и оркестра, хора, самосталног бенда, музичке секције

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

<i>Врсте игре</i>	Дефиниција	Узраст	Показатељи маште	Показатељи стваралаштва	Показатељи иницијативе и сарадње
ПОРТСКЕ И ПЛЕСНЕ ИГРЕ	Усавршавање и усложњавање физичких вештина и смисао за естетизацију у покрета уз музику	Од пете године и раније	Од првих корака без музике и уз музику, до спорта и плеса.	Проналажење различитих покрета и обједињавање у заокружену игру у плесу, откривање стратегија и решења у спорту	Покретање и организовање спортских и плесних игара, смотри, такмичења, секција, размене искустава, партиципација у групном спорту и плесу
СОЦИЈАЛНЕ ИГРЕ	Истраживање социјалних односа, на пример обртањем улога, социјално експериментисање	Од пете године	Од првих игара са вршњацима и тестирања граница других до преговарања и експериментација са другима, нарочито одраслима	Социјално процењивање на основу малог броја информација, коришћењем осећаја, игре комуникације	Покретање и организовање друштвених акција од забавних до радних и социјалних у школи и ван ње и интеракција ученика кроз конструктивно дружење и међусобну помоћ
ИНТРОСПЕКТИВНЕ ИГРЕ	Истраживање својих потенцијала играњем различитих улога и слично, експериментисање личним стратегијама и плановима	Од девете године	Од првих дечјих филозофских објашњења до преиспитивања својих мисли, снова, асоцијација и опредељења	Игра с унутрашњим светом замишљањем и одигравањем различитих улога, идентификовање са различитим ликовима (глума)	Покретање и организовање заједничких групних сеанси психолошке природе и акција саветовања других ученика

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

Врсте игре	Дефиниција	Узраст	Показатељи маште	Показатељи стваралаштва	Показатељи иницијативе и сарадње
ИГРЕ СА ПРИРОДОМ (NATURE)	Истраживање на терену и у лабораториј и путем посматрања и експеирмен тисања природом (Lena, 2003), у већој или мањој сарадњи са логичко-математичк им мишљењем	Од пете године и раније	Од првих шетњи у природи до истраживачких подухвата на отвореном простору и експеримената са природом	Експеримент и истраживање на терену	Покретање и организација заједничких излазака у природу и обављања огледа у природи, предузимања групних подухвата у освајању природе и живота у природи, заједничка акција на заштити природе

Подстицање креативности, сарадње и иницијативе игром

Игра и њен ментални дериват машта су дакле инхерентни део стваралачког процеса и дефинисани су исто као и стваралачки процес, с обзиром на: (1) самосврховитост и самодетерминисаност процеса (укључује иницијативу и унутрашњу мотивацију, пре свега интринзичку), (2) емоционалну експресивност, (3) дивергентност мишљења, (4) регулативност или адаптивност у односу на себе и околину и коначно (5) социјалност и (6) интердисциплинарност.

С обзиром на заједничко значење појма игре и стваралачког процеса. логично је да се игром подстиче развој стваралачког понашања ученика, у коме је машта као понутрена игра централни феномен. Ова логична веза подржана је низом истраживања која потврђују да су у области научне и уметничке продукције креативнија односно оригиналнија она деца која су се више играла игара које ангажују машту и истраживачко понашање (Erikson, 1972; Hut & Bhavnani, 1972; Dansky &

Silverman, 1973; Sylva, Bruner & Genova, 1974. и други). Наравно да различите врсте игара провоцирају креативни развој ученика у различитим доменима, те је већа вероватноћа да ће симболичке игре, на пример, утицати на уметничку продукцију, а експлоративне на техничко истраживачке активности, мада ове везе могу бити и укрштене.

Из претходног произлази да је улога игре, као облик провоцирања маште, незаменљив метод подстицања стваралачког понашања деце и да у овом послу родитељи, васпитачи, наставници и васпитно-образовна установа у целини треба да сарађују како би створили усаглашену педагошку климу у којој дете може да развија поменуте потенцијале. То значи да учитељ и наставник, као и родитељ и васпитач у ранијим узрастима треба да инсистирају на учењу кроз игровне активности. Постоје различити приступи подстицању креативности кроз игру на млађим узрастима. На пример, на основу идеје да игра, љубав и рад (Елкајндова тријада – Elkind, 2007) могу да подстакну креативност деце, неки савремени аутори развијају модел за подстицање развоја који обраћа посебну пажњу на креативне активности, унутрашњу мотивацију и учење кроз практични рад (Katz & Chard, 2005). Други аутори полазе од Гарднерове теорије вишеструке интелигенције и повезују је с Фелдмановим развојним континуумом од универзалног до јединственог курикулума (Feldman, 1974; Chen, 2005). Ово су когнитивни приступи који се уклапају и обогаћују принципима преузетим из Валдорф школе која инсистира на подстицању фантазије и доживљавању хармоније са природом (William & Johnson, 2006), што се уклапа у Хартово инсистирање на физичком искуству с природом, које је потребно обезбедити нарочито у данашње време када се деца отуђују од природе јер живе углавном у урбаној средини (Hart, 1976). Харт сматра да отуђење од природе ограничава дете да касније у животу буде креативно.

Посебан задатак школе је да настави да користи игру која је у предшколском периоду била једна од доминантних активности учења детета и тиме омогући да игра у школи не буде схваћена као необавезни додатак учењу, већ као суштина процеса и управо ексклузивни начин конструисања/креирања сазнања код све деце. Игра има право да се појављује на свим узрастима као инспиратор креативног понашања. Она не треба да се заврши у вртићу или основној школи, већ да буде присутна и даље у средњој школи и током целог живота. О томе колико је значајна фаза играња с елементима које треба довести у везу на

оригиналан начин приликом решавања различитих проблема у науци и уметности, говоре многи истакнути ствараоци од математичара и научника до сликара, музичара и писаца. Истакнути ствараоци у различитим епохама увек помињу значај игре када описују начин на који стварају.

Будући да у игри, као и у стваралачком акту, постоји елемент сарадње, посебно када се активност одвија у групи, као и иницијатива заснована на унутрашњој аутономној мотивацији да се игра започне и настави јер изазива пријатност, игра не утиче само на креативност деце у ужем смислу, већ и на развој сарадње и иницијативе. Тиме игра постаје значајна као пут остваривања сва три педагошка циља СИС приступа образовању. Понекад игра има социјални циљ – сарадњу с другима, понекад је усмерена на стваралачку активност. Понекад је сарадња само средство за стваралачке циљеве игре или рада. Иницијатива и мотивација да се ствара и/или сарађује увек се појављују као почетак игровне или радне акције, без обзира да ли сарадња или стваралачки исход или и једно и друго представљају циљ акције. Тако се иницијатива налази и у контексту сарадње и у контексту стваралачке продукције, као и у њиховом пресеку, без обзира да ли се ради о игри или радним активностима.

Коначно, треба истаћи да је игра својеврсни облик делатности усмерен на решавање отворених проблема/задатака у којима се исход, ток и начин решавања, а често и тематика не зна унапред. У том смислу је игра, као и решавање отворених задатака, слична креативном акту јер се у оба случаја сусрећемо са конструисањем, односно интерпретирањем незавршених идеја/целина или генерисањем до тада за сазнање непостојећих идеја. Истраживања су показала да је игра у животу детета, креативног уметника и научника, као и у анималном свету, облик учења и откривања и интерпретирања света у релаксираним условима, а да њени евентуални креативни плодови последично могу служити и за опстанак.

На основу свега реченог можемо закључити да је игра један од изузетно значајних приступа учењу за који се залажемо у СИС приступу образовању. Игру треба развијати и гајити у образовним институцијама јер из ње спонтано произлази свеукупно сазнање детета. Поред креативног дијалога у симетричној и асиметричној комуникацији детета с људима и практичних активности кроз које дете стиче лично искуство са светом око себе и развија свест о себи, управо је игра (експлоративна и симболичка) та која стоји у основи правог

истраживачког рада и односи се на решавање научних проблема и на уметничке подухвате. О истраживачком раду, који представља даљи креативни искорак у развоју детета, биће речи у следећем поглављу.

Закључак

У закључку можемо рећи да је игра дефинисана у истом домену значења као и стваралачки процес и као таква погодна је развијање стваралачког понашања, односно делања деце. Иако је игра најприсутнија у стваралачком понашању деце, то не искључује њен значај за стваралачку инспирацију одраслих. Пошто је машта схваћена као понутрена игра, а у дефинисању стваралачког процеса представља његову суштину и експонент дивергентног мишљења као извора оригиналних идеја, очигледно је да логички произлази становиште да је игра незаобилазни подстицај развоја маште, а тиме и стваралачког понашања ученика у настави и да је стога треба што чешће примењивати у вртићу и школи као начин учења и сазнавања. Однос игре и стваралачког понашања проширен је и на однос игре и сарадње и иницијативе, које могу бити засебни циљеви игровне активности или део стваралачке активности. Основне две линије развоја игре су експлорација средине која кулминира у научним истраживачким делатностима и симболичко представљање, доживљавање, одигравање, варирање и трансформисање искуства са средином на фиктивном плану које кулминира у креативним уметничким пројектима и у другим апстрактним дисциплинама. У контексту ова два паралелна правца развоја, ангажују се различити типови мишљења (дивергентно, логичко и критичко) и вишеструке способности у различитим доменима људске делатности (језичка, визуелно-просторна, логичко-математичка, музичка, телесно-кинестетичка, интерперсонална, интраперсонална, натурална). Од типа подстицаја или задатка или проблема (отворених/затворених, у појединим доменима), које треба решавати кроз игру у настави, зависи који ће тип мишљења (синтетизовано, практично, аналитично – Стернберг; конвергентно, дивергентно – Гилфорд) или садржај односно врста способности бити активирани (језичке, музичке, визуелно-просторне, логичко-математичке, телесно-кинестетичке, интраперсоналне, интерперсоналне, натуралне – Гарднер) и у којој мери. Игра као отворена и пријатна активност кроз коју се с лакоћом учи у полуструктурираној ситуацији по

себи представља стваралачку ситуацију и зато представља значајан метод и средство подстицања стваралачког мишљења и понашања, сарадње међу децом када се одвија у групи и иницијативе када је деца самостално организују у вртићу и настави.

Литература

- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Elkind, D. (2007). The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books.
- Chen, J. Q. (2005). The project spectrum approach to early education. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education, Volume 4*, (351-395). Columbus, Oh: Merrill.
- Dansky, J. L. & I. W. Silverman (1973). Effects of play on associative fluency in preschool children, *Developmental psychology*, vol. 9, 38-43.
- Duran, M. D. Plut & M. Mitrović (1988): *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Erikson, E. H. (1972). Play and Actuality. in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Feldman, D. (1974). Universal to unique: A developmental view of creativity and education. In S. Rosner & L. (Eds.), *Essays in creativity* (45-85). Croton-on-Hudson: North River Press.
- Francis, N. (1973). The vocabulary of education drama. Kember Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, (1967): The nature of human intelligence. New York: McGraw Hill Book.
- Groos, K. (1896): Play and Instinct. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28 - 64). London, Harell Hatson & Viney.
- Hart, R. (1976). *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Huizinga, J. (1955): Play and contest as civilizing functions. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Hutt, C. (1966). Exploration and play in children. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney

- Hutt, C. & R. Bhavnani (1972) Prediction from play. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney
- Ivić I. & V. Davidović (1972). Struktura dečjeg mišljenja i igra deteta. *Psihologija* (1-2), 48-58.
- Jonson, J. E. (2007): Play and creativity. *Conference Play and Creativity*, 30-31, May, 2007, Tainan.
- Katz, L. & Chard, S. (2005). The project approach: An overview. In J. Roopnarine & J. Johnson (eds.). *Approaches to early childhood education, Volume 4* (296-310). Columbus, Oh: Merrill.
- Lena, P. et al. (2003). *Zrnca nauke 1*. Beograd. Društvo fizičara Srbije.
- Loizos, C. (1967). Play behavior in higher primates - a review. In D. Morris (Ed) *Primate Ethology*. Chicago: Aldine Press.
- Lorenz, K. (1971): Psychology and Philogeny. in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.)(1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney
- Mateić-Đuričić, Z. (1978). Мерила за разликовање игре. *Psihologija* (4), 173-217.
- Mateić-Đuričić, Z. (1984). Počeci i razvoj simboličke igre. *Psihološka istraživanja* (3), 173-217. Beograd: Institut za psihologiju.
- Mednick, S. A. (1963). The associative basis of the creative process. In Mednick & Mednick (eds.). *Research of personality*. HOLT, Rinehart & Winston.
- Morris, D. (1964). The response of animals to a restricted environment. *Symposium of the Zoological Society of London*, 13, 99.
- Piaget, J. (1970): Piaget's theory; in Mussen (ed.): *Charmichael's manual of child psychology*, vol. 1. Berckley: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in schildhood*. London: Routlege & Kegan Paul.
- Roy, S. F. (1978). The effects of play, imitation and intelectual tasks on associative fluency capabilities of preschool children, *Dissertation Abstract International*, vol. 39 (3-4), 1315.
- Smith, K. P. (1984). The relevance of fantasy play; in H. Cowie (ed.): *The development of children's imaginative writting*. New York: St. Martin's Press.
- Smith, K. P., T. Simon & R. Emberton (1985). Play, problem solving and experimenter effects: a replication of Simon & Smith 1983, *British journal of developmental psychology*, No. 3 (105-107).
- Storr, A. (1976). *The Dynamics of Creation*. England: Pelican Books.
- Suomi, S. J. & H. F. Harlow (1971). Monkeys without play: in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976). *Play – its role in development and evolution*. London. Harell, Watson & Viney.
- Sylva, K. (1984). A hard-headed look at the fruits of play. *Early developmental and care*, 15 (171-184).
- Sylva, K, J. S. Bruner & P. Genova (1974). The role of play in the problem-solving of children 3-5 years old; in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva

- (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution*. London. Harell, Watson & Viney.
- Šefer, J. & N. Angelovski (1985). Dramska improvizacija u obradi bajke. *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 733-756.
- Šefer, J. (2005). Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi. Beograd, Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. & S. Ševkušić (eds.) (2012). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – novi pristup obrazovanju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tizard, B. (1977): Play: the child's way of learning. In Tizard B & D. Harvey (eds.): *Biology of play* (33-45). London: William Heinemann Medical Books Ltd.
- Vigotski, L. S. (1933). Play and its role in the mental development of the child; in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (537-554). London, Harell, Watson & Viney.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela (III tom)*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- William, C. & Johnson, J. (2006) The Waldorf approach to early childhood education. In J. Roopnarine & J. Johnson (eds.). *Approaches to early childhood education*, Volume 4 (336-362). Columbus, Oh: Merill.

ИСТРАЖИВАЧКИ РАД И РЕШАВАЊЕ ПРОБЛЕМА КАО ПОДСТИЦАЈ СТВАРАЛАШТВА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ У НАСТАВИ

Јасмина Шефер, Јелена Радишић и Смиљана Јошић
Институт за педагошка истраживања

Истраживање је један од начина да дамо смисао ономе што смо доживели. Оно захтева размишљање ... Истраживачки рад у настави ставља ученика у ситуацију у којој мора да се упусти у интелектуалне операције које чине процес истраживања; захтевајући од њега да изгради сопствено значење онога што је искусио. Истраживање и истраживачки рад у настави нису једноставни. Али су продуктивни ... и забавни!

Бери Бејер (1971)

Истраживачки рад се крије иза целокупног сазнања којим данас располажемо, основа је свих наука и уметности. Посматрано кроз историју, истраживачки рад је одувек био значајан покретач развоја људске мисли. Данас је овакав начин мишљења посебно важан због доминације научног метода који се између осталог користи и као начин решавања свих проблема. Истраживачки рад као интересовање за откривање и разумевање света представља један од снажних порива човека (пored биолошких) како у његовом филогенетском, тако и у онтогенетском развоју. Иако је настао изван присиле прилагођавања средини, коришћен је не само за надградњу, већ и као средство преживљавања. Експериментисање, као значајан облик научноистраживачког рада, врши се како у науци и техници, тако и у уметничким дисциплинама које трагају за новим изразом. У уметничким дисциплинама експеримент, наравно, има другачије значење у односу на своје примарно значење које се односи на експеримент као метод у научним истраживањима, пре свега у области изучавања природних појава.

Истраживачки рад у контексту педагошког приступа *Тролист*, о коме је било речи у претходној монографији из овог циклуса (Šefer & Ševkušić иг., 2012), представља један од три

значајна ослободила у методичком приступу настави која треба да подстакне стваралачки рад, иницијативу и сарадњу ученика. Наглашавањем значаја истраживачког рада не занемарујемо важност различитих врста дијалога (нарочито креативног хеуристичког дијалога и полемике) и игре (креативна игра – комбинаторичка, дидактичка, драмска, мултимедијска, емпатијска, метафоричка, логичко класификациона), о којима је било речи у претходним поглављима ове књиге.

Истраживачки рад ученика има корене у методици наставе још од такозваног *пројект метода* (Šefer, 2005), преко школа које афирмишу истраживање путем посматрања у природи, све до приступа који сматрају да природу треба натерати да нам одговара на постављена питања кроз експеримент (Catala et al., 2003). Данас готово ниједан проблем, укључујући и оне који нам се намећу у свакодневном животу, не може да се реши без коришћења искуства заснованог на прикупљању података путем интервјуа, посматрања, експеримента, бележења на терену и слично. Подаци се потом обрађују на различите начине сходно њиховој природи – квалитативним и квантитативним методама – како би се извели потребни закључци и применили резултати на решавање проблема.

Истраживачки рад погодује подстицању креативности јер покреће све сазнајне ресурсе у решавању отворених и нових ситуација како би се дошло до одговора на постављено питање (Šefer, 2012). Оваква врста рада покреће унутрашњу мотивацију и иницијативност ученика јер се истраживање обавља из радозналости и/или потребе да се реши проблем који ученик себи поставља (Đerić et al., 2012). Коначно, истраживачки рад ученика охрабрује њихову сарадњу, нарочито ако се одвија у групи, што је све чешћи случај у данашњој науци и животу, па треба да се искуси и у школи (Ševkušić & Stanković, 2012).

У даљем тексту покушаћемо да ближе дефинишемо појам истраживачког рада и да га доведемо у везу са решавањем проблема. Затим ћемо укратко приказати како се развија однос према истраживању током онтогенетског развоја, од пред-школског до средњошколског и одраслог доба живота. Коначно, биће речи о мотивацији и иницијативи потребној приликом предузимања ис-

истраживачких пројеката, те о значају и принципима сарадње с другим учесницима у току рада. Позабавићемо се и значајем познавања научне методологије, као експонента логичког и критичког мишљења и ангажовања маште, али и експонента дивергентног мишљења, приликом реализације истраживачких задатака. Дискутоваћемо о утицајима поменутих варијабли на истраживачки рад, као и обрнуто, колико истраживачки рад може да подстакне њихов развој.

Појам истраживачког рада

Истраживачки рад у науци је сазнајни процес у коме се по први пут откривају и проверавају недовољно објашњени феномени и законитости који владају у спољној средини, као и ментални феномени који су такође предмет науке и односе се на унутарњу реалност (Šefer, 2005). Приликом истраживања користи се научни приступ сазнавања који подлеже провери резултата (Krstić, 1988; Šefer, 2005) и заснива се на научним методама (нпр. експеримент, различите врсте посматрања, сведочење очевидаца и слично) које обезбеђују релативно сигуран ослонац приликом трагања за одговорима на постављена питања. *Истраживачки рад у уметности* односи се на испробавање различитих могућности метафоричног изражавања идеја и мисли језиком одређеног медија. У својој коначној фази он укључује процењивање, бирање и остваривање најбоље алтернативе на основу личних преференција, потребе да се саопшти идеја другима и естетског осећања које пресуђује у избору начина на који ће се уметник изразити (Šefer, 2005).

Истраживачки рад у науци се разликује у природним и друштвеним доменима изучавања с обзиром на природу предмета изучавања (Šefer, 2003). Рокар и сарадници (Rokard et al., 2007) наводе да се, историјски гледано, у настави науке могу супротставити два приступа настави. Први, дедуктивни приступ, који се традиционално и примењује у школи, подразумева да наставник представи ученицима одређене концепте, логички представи њихове импликације, а потом пружи примере како се дати концепт примењује. Оваква трансмисија назива се „одозго-

надоле“. Како би се дедуктивни приступ примењивао у настави, од ученика се захтева да савладају апстрактне појмове, што на основношколском узрасту и није у потпуности могуће. С друге стране, индуктивни приступ, током кога ученици имају више прилике да се баве „правим“ истраживачким радом, док посматрају, експериментишу и испитују појаве; омогућава им да изграде сопствено знање, док је наставник само водитељ у том процесу сазнавања. Овај приступ рада „одоздо-нагоре“ подразумева учење које има форму заокруженог сазнајног процеса. Ученик на овај начин, вероватно по први пут, открива и проверава постојање (барем њему) недовољно објашњених феномена и законитости.

У друштвеним наукама спољна средина није само физичка као у природним, већ је то целокупно друштво које укључује компликоване интеракције јединки на временској, просторној и проблемској димензији. То се одражава и на спецификум методологије друштвених наука које се често описују као мање егзактна; те да омогућују мање поуздану предикцију која се сматра основним критеријумом ваљаности научних резултата. Међутим, специфични проблеми и методологија која се користи у друштвено-хуманистичким наукама не искључује могућност коришћења истраживачког рада у настави у циљу откривања нових сазнања, али и подстицање креативности, сарадње и иницијативе. На пример, могуће је ученицима препустити да сами пробају да пронађу одговор који је везан за порекло писмености у одређеној култури (Šefer, 2005). На тај начин ученици могу показати своју креативност у проналажењу постојећих одговора који су подржани чињеницама, али и развијати вештину аргументације ставова за које се залажу.

Истраживачки рад се повезује са решавањем отворених проблема који се на димензији од затворених до отворених задатака или проблема налазе на десном екстрему (Maker et al., 1994; Šefer, 2005). У истраживачким пројектима истраживачи самостално постављају проблем и истраживачка питања, бирају или креирају адекватну методологију и долазе до нових и јединствених (оригиналних) решења. У педагошком контексту истраживачки рад представља начин долажења до сазнања путем

активног и циљаног трагања које подразумева моменте лутања, али и открића решења, која се потом проверавају. У својој основи истраживање и испитивање су интенциони процеси. Путем њих дијагностикујемо проблем, критикујемо одређени експеримент, смишљамо алтернативна објашњења већ „познатим“ појавама, конструишемо моделе или развијамо кохерентну аргументацију (Linn, Davis & Bell, 2004). Међутим, можемо поставити питање на који начин се развија однос према истраживању током онтогенетског развоја појединца?

Истраживачки рад на различитим узрастима

Предшколски период. Будући да је истраживачки рад инхерентан људском бићу јер одражава његову радозналост и потребу за испитивањем и упознавањем околине, он се појављује на самом почетку развоја јединке. У том смислу испитивање околине можемо сматрати типичним како за човека, тако и за животињу. Постоји низ истраживања (Lorenz, 1971 i Lorenz, 1976 u Duran, Plut, Mitrović, 1988, str. 19; Suomi & Harlow, 1971; Šiler, 1935 i Spenser, 1897, str. 12, u Eljkonjin, 1981; Spenser, 1897, str. 13 u Eljkonjin, 1981) која сведоче о томе да животиње, чак и оне у еволутивном низу једноставније, истражују околину и онда када им то сазнање непосредно није корисно, односно када не траже плен да би се прехраниле. Претпоставка од које полазимо (без интенције да животињама приписујемо људско обличје) јесте да пошто нису фокусиране на исход својих радњи и улов као циљ, животиње могу да се посвете процесу трагања и „закључивању“ о томе како ствари „раде“ у природи. То им последично и на „дугом штапу“ може послужити и за преживљавање у ситуацији када им затребају решења до којих су дошле током истраживања. Међутим, током акције истраживања околине, као ни код игре, корист не мора бити циљ активности.

Као што је игра испитивање, односно испробавање и асимиловање различитих могућности које једна ствар може да поседује, тако је и истраживање поигравање с околином ради откривања „њених тајни“, односно свега оног што је непознато уму. У терминима које Пијаже користи, могли бисмо рећи да је

истраживање у ствари *акомодација* унутрашњих сазнајних структура на нова сазнања (Piaget, 1962). То чине и животиње као и бебе које су проходиле. Понашање и једних и других представља својеврсно експериментисање, односно истраживање. Експлоративне игре којима се открива стварност спадају у изворе озбиљних истраживања до којих долази касније у животу када се слободно поигравање споји са дисциплинованим закључивањем (Šefer, 1999; Šefer, 2000). У периоду раног детињства оне се постепено усложњавају, али задржавају шарм игровне ситуације у којој се без одређеног и планираног циља на неструктуриран начин „опипава“ природна и друштвена средина.

Основношколски период. Када логика заузме значајно место у сазнајном развоју детета, на пример конкретна логика у основношколском узрасту, која је још увек зависна од перцептивне подршке (Pijaže & Inhelder, 1978), онда неусмерено стицање практичног искуства на основу акција у средини почиње да се усмерава и креће по једној линији ка одређеном циљу. Овакав вид акција је присутан и код животиња и мале деце. Путем метакогнитивне евалуације се током даљег развоја детета тај пут преиспитује и по потреби коригује његов фокус, правац и смер ка одговорима који одговарају одређеној пракси или предвиђању. Логика повећава флексибилност мишљења и омогућава појаву реверзибилних операција, што за последицу има отварање мишљења за закључивање о свету и отвара могућности за креативно деловање детета (Pijaže & Inhelder, 1978). Уколико се логичко мишљење развија шематски и уче готови одговори информативно, уместо да се до њих долази сопственим умним напором, односно путем решавања проблемских ситуација, може доћи и до „затварања“ мишљења у односу на предшколски период. У том смислу проблемска ситуација је свака ситуација у којој не знамо решење унапред. Истраживачки рад, игра и остале стваралачке акције у овом периоду подлежу сличним објашњењима и механизмима на којима се заснивају јер су сродне, произлазе из сличних извора, увиру у слична исходишта и одвијају се на основу сличних законитости (Mateić-Đuričić, 1984; Vigotski, 1996; Šefer, 2005; Šefer, 2008).

У другој фази основношколског узраста, у вишим разредима, почиње да се развија апстрактно мишљење деце уз помоћ кога деца озбиљније могу да узму у обзир узрочно-последичне везе које владају међу појавама, уважавајући законе вероватноће приликом тумачења резултата или исхода и укључујући релативност истине, односно схватајући релативност сваког решења (Pijaže & Inhelder, 1978). Треба, међутим, имати у виду да је развој способности за апстраховање, генерализацију и предвиђање приликом експериментисања у основној школи у повоју и да ће достићи свој пуни развој тек касније, у средњој школи и на универзитету. Флексибилност и реверзибилност мишљења, апстрактни свет претпоставки и несигурни свет где нема једног решења, већ постоје само она вероватна, прогресивно отвара могућности креативног испољавања деце (Šefer, 2005).

Средњошколски период. Коначно, у средњој школи, развија се способност да се запоставе детаљи како би се истакла и схватила суштина која је заједничка појавама, што је основ појмовног мишљења. Суштина по себи представља апстракцију јер је удаљена од видљиве реалности, а ипак о реалности говори тачније и генералније него што то чине представе које су везане за појединачно. Апстракција је у кластеру са разумевањем вероватноће и опште симболике која обележава конкретне појаве и важи за већи број случајева (Pijaže & Inhelder, 1978). Апстракција и вероватноћа умножавају могућности и проширују простор за мисаоно маневрисање, што утиче на домет наших претпоставки, домет истраживачког рада и последично домет креативног решавања проблема и откривања и тумачења света. (Šefer, 2005). Оно што је започето у основној школи наставља се у средњој, само на сложенији начин и на вишем нивоу. Што је способност апстраховања већа, то је мишљење више у домену фикције у којој се одвија даљи креативни процес сазнавања код одрасле јединке.

Подстицаји и организација истраживачког рада ученика у настави

Стваралачки и истраживачки рад у настави

Решавајући проблем отвореног типа ученик је у позицији да креативно мисли; а решавањем проблемске ситуације он „открива“ и конструише знање. Дете разуме онда када открива и реконструише помоћу поновне инвенције (Piaget, 1973), знајући како да ново откривено сазнање објасни и подели са другима. Како наводи Ивић (1976), у процесу учења дете развија приближно исте (али у скраћеном виду) интелектуалне делатности помоћу којих је и сама наука дошла до знања.

Велике развојне теорије не помињу стваралаштво на директан начин, иако се оно појавно може интерпретирати у оквиру њиховог појмовног система (Kvaščev, 1976; Šefer, 2000). У оквиру Пијажеове теорије, стваралаштво деце се препознаје у асимилационим активностима (Piaget, 1972), где се варирају решења и проналазе нове употребе ствари и у акомодационој продукцији или конструкцији која је увек нешто ново за индивидуу у развоју. Индивиде склоне стваралачкој продукцији могу дуже да толеришу неуравнотежена стања когнитивних структура (Šefer, 2000). Стваралаштво деце је изражено нарочито у децјој игри која има исте карактеристике као и стваралачки акт. То су дивергентност, експресивност, адаптивна регулативност и самосврховитост (Šefer, 1996, 2000). Кроз игру дете испитује различите могућности унутар реалности и долази до онога што за њега самог представља ново откриће (Bruner, 1976). Унутар концептуалног система Виготског стваралаштво деце се препознаје у узрасној „зони наредног развитка“ (Vigotski, 1996), а код одраслих како у зони личног, тако и у „зони општег наредног развитка друштва“ (Šefer, 2000).

Можемо са сигурношћу рећи да у литератури не постоји једно интегрисано одређење стваралаштва; већ да је међу истраживачима постигнут својеврстан консензус према коме стваралаштво носи обележја оригиналности, сврсисходности и продукције производа корисног за ширу друштвену заједницу (Mayer,

1999, и Kaufman & Baer, 2002; Sternberg & Lubart, 1999; Šefer, 2000). Када је реч о стваралаштву на млађим узрастима, дело није неопходни конститутивни елемент стваралачког процеса. Како наводи Шеферова, управо из тих разлога процес стварања код детета углавном се своди на игровне активности, мада оне нису искључене ни код одраслих (Šefer, 2000). Како се на дечјем узрасту није могуће ослонити на креативни производ, односно његово постојање, код деце је теже него код одраслих људи проценити стваралачке способности. Из тих разлога је на том нивоу валидније говорити о потенцијалу; који је по природи ствари незрео, непотпун и чека да се испољи. То је нарочито значајно за поље дечијег стваралаштва (Radišić, 2008).

Код деце се стваралаштво најчешће појављује у току игровне, односно истраживачке активности (Šefer, 2005). Озбиљношћу напора који истраживачки рад изискује, савладавање логичких правила и поступака трагања за решењем проблема, он превазилази игру, мада као стваралачки процес укључује и њене елементе. У том смислу циљеви истраживачког рада ученика су вишеструки. Његов првенствени циљ јесте развијање истраживачког мишљења, увођењем у поступке истраживања, прикупљања и обраде података и развијање система појмова из области природних и друштвених наука кроз разумевање изабраних садржаја.

Непобитан је значај истраживачког рада ученика за развој конвергентног, логичког и критичког мишљења. На овај начин ученици уче да селекују битно, класификују информације према различитим критеријумима, али и да селекују најбоља решења и истраживачке стратегије (метакогнитивно мишљење). Логичко мишљење је свакако неодвојиви део креативног процеса, које се превасходно подстиче кроз истраживачки рад ученика. Ипак конвергентна, проверљива решења у контексту истраживачког рада у настави увек се преиспитују у дискусији за време и после истраживања. Логичко мишљење се не задржава искључиво на апстрактним разматрањима, већ се развија у контексту решавања животних проблема и конкретних задатака које поставља истраживачки пројекат ученика. Потом праћење процедуре истраживачког рада, евалуација и самоевалуација решења, преиспи-

тивање стратегије решавања проблема (метакогниција), као и задавање задатака/питања из области истраживане теме, посебно развијају критичко мишљење постављајући ученика у улогу извођача и процењивача.

Кроз истраживачки рад ученици уче да повезују знања и вештине и проширују сопствени спектар примања и исказивања информација преко коришћења различитих чула, медија и образовних извора (Šefer, 2005). О значају развоја сарадничких и комуникацијских вештина кроз групни рад и развоју унутрашње мотивације за сазнавање околине и истрајности у дугорочном пројекту биће више речи у другим деловима овог текста.

Посебно значајан циљ истраживачког рада ученика је да обезбеди развој дивергентног мишљења и креативног понашања деце, стварањем великог броја идеја, посматрањем из различитих углова и стварањем оригиналних решења. Иако је дивергентни процес карактеристичан за игру и стварање, он је у нешто мањем обиму заступљен у истраживачком раду. Ипак, препознајемо га у трагању за подацима где се испољавају дејча досетљивост и машта. Дивергенција је присутна и у налажењу извора података, начину долажења до њих; али и приликом интерпретације резултата, јер може водити успостављању необичних релација и корелата. На тај начин подстицање дивергентног мишљења у појединим фазама истраживачког рада доприноси развоју стваралачког понашања ученика.

Саставни и неопходни чинилац било ког вида експлорације, продукције и учења јесте мотивација за сазнавање. Мотив је чинилац који покреће било коју активност, па и интелектуалну. Он је одржава и усмерава ка циљу. Стваралачко учење, истраживачки рад и продукција се ослањају на мотиве радозналости, делатности (компетенције), постигнућа и, када се активност обавља у тиму, дружења и учествовања. На наредним странама ћемо се посветити управо овим аспектима.

Мотивација, иницијатива и истраживачки рад у настави

Једна од кључних потреба у данашњем друштву знања (Pereuga, 2008) јесте изналажење начина да сваког грађанина опремимо неопходним компетенцијама како би он или она продуктивно живели и радили; али и доприносили даљем развоју друштва заснованог на знању. Како би појединци били спремни да се суоче с таквим захтевима, од деце се очекује да науче како да заузму проактивну позицију у односу на динамично и често неизвесно окружење у којем свакодневно функционишу (Đerić et al, 2012). То значи да би образовање за будући живот у друштву заснованом на знању требало да буде усмерено на развијање и подстицање иницијативе, предузимљивости и развијање унутрашњих (интринзичких) капацитета индивидуе како би она стекла неопходне компетенције да креира иновативна, применљива и одржива решења у контексту савременог живота.

Претпоставка од које полазимо је да управо кроз истраживачки рад ученици имају могућност да развију своје капацитете. Испитујући и истражујући ученици развијају унутрашњу мотивацију, а са сазнавањем околине и истрајност „останка“ у дугорочном пројекту, заснованом на уважавању природне радозналости и дејег искуства у настави (Šefer, 2005). Ипак школска пракса показује да то није чест случај унутар зидова школе. Рокар и сарадници наводе податке истраживања из 2001. (Rocard et al., 2007) према коме чак 60 одсто испитаника (сви испитаници су различити актери унутар образовног система) сматра да ауторитет унутар учионице – „наставник“, треба да буде тај који ће решавати проблем на часу. Резултати домаћих истраживања такође показују да кључни актери унутар наше образовне заједнице не сматрају да наше школе прате динамичне потребе савременог друштва (Baucal et al., 2009; Vujačić et al., 2011). Истраживачки рад ученика заправо омогућује припрему ученика и младог човека управо у том смеру. Он пребацује „одговорност“ решавања проблема и изналажења решења на ученике; омогућавајући ученицима да заузму проактивну позицију у односу на свет око себе.

Основношколски узраст деце се подудара с временом конструкције интринзичке мотивације и самим тим има дугорочни ефекат на њен развој. У том периоду код деце се развија природна потреба за испитивањем околине, што представља одличан тренутак да се ови природни потенцијали детета „напад-ну“ и у школском окружењу. У том смислу наставници и њихове активности су камен темељац подстицања ове деље потребе.

Ипак, реалност наших школа је другачија, што потврђују и резултати студије Бауцала и сарадника (2009). У учионици је акценат на усвајању наставних садржаја (који су преобимни), ученици се недовољно подстичу да истражују и тестирају концепте које уче, и инхибира се сваки покушај иницирања акције. ИмPLICITНИМ концепцијама наставника доминира уверење да је њихова улога да знање „испоруче“, док је мотивација нешто што се доноси од куће. Пасивна позиција у којој се ученици налазе не подудара се тако ни са потребама савременог друштва заснованог на знању, а ни са развојним потребама деце од раног основношколског до адолесцентног узраста.

Истраживачки рад је један од начин активирања интринзичке мотивације, јер путем њега дете има осећај да кроз рад и учење тестира сопствене вештине. Том приликом се целокупна деље активност доживљава као изазовна и инте-ресантна, што даје само позитивну повратну спрегу целокупном процесу. Осим што је изазовна, активност би требало да буде и оптимална, односно требало би да се налази у зони наредног развоја детета (Vigotski, 1978). Ако је активност прелака, ученикова пажња се на њој неће одржати; ако је претешка, он ће лако одустати. Говорећи о оптималним изазовима којима су изложени креативни и иницијативни појединци, Чиксенмихали употребљава термин „тока“ (Csikszentmihalyi, 1999). Наиме, он сматра да појединац, (самим тим и ученик) да би био посвећен активности, мора уронити у активност, бити једно с њом; али и да та иста активност мора бити оптимална за развојне капацитете особе, иначе ће се од проблема и изналажења решења брзо одустати.

Као што је речено, период школе је и период током кога деца развијају природну потребу за испитивањем околине. Са поласком у школу деца се по први пут сусрећу са новим

правилима и активностима која су не само комплекснија, већ често траже и да се активност изводи према претходно утврђеном обрасцу. С једне стране, то пружа могућност да ученик тестира сопствене капацитете, с друге стране, „наметнутост“ активности која долази од ауторитета школе чини да он мање осећа да учествује у нечему што сам бира. Управо из тог разлога бројне студије говоре у прилог чињеници да с узрастом (истовремено и са продужавањем времена које је дете провело у школи) опада степен унутрашње мотивације деце (Harter, 1996; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2005). У таквим ситуацијама потребно је наставу организовати тако да она подсећа на стваран живот. Када дете испитује своје окружење тражећи решења с другарима из одељења (што увелико подсећа на игру), постоји могућност да се пад унутрашње мотивације претвори у њен раст.

С обзиром на домено – специфичну организацију нашег школског система, почев од виших разреда основне школе, настављајући се кроз средњошколско образовање, није реално очекивати да ће сваки ученик бити подједнако заинтересован за домен уметности, друштвених или природних наука. Истраживачки рад омогућава да се фокус пажње ученика са учења за оцену, садржаја који можда нису у складу са њиховим интересовањима, преусмери на процес у коме сви учествују, тражећи различита решења на постављени проблем. У том смислу не смемо заборавити да мотивација ученика, односно њен квалитет, у великој мери зависи и од квалитета интерперсоналних односа у одељењу (Gronlick et al., 2007; Deci & Ryan, 2008). У којој мери су топли и подржавајући односи између ученика и наставника значајни за постигнуће ученика сведоче и резултати истраживања Бауцала и сарадника (2009). Аутори наводе да је управо школско окружење место потенцијалне социјалне афирмације. Оно је место у коме ученик може да доживи осећање потпуне прихваћености и поистовећивања личних вредности са вредностима шире вршњачке групе. Осећање припадности школи умногоме одређује да ли ће се ученик окренути школи и школским вредностима или ће се пак на путу трагања за личном афирмацијом окренути другим изворима гратификације.

Можемо рећи да је сасвим природна човекова потреба да делује и буде активан у оном социјалном контексту за који осећа да му пружа сигурност, подржавајући је и где осећа повезаност са другима. На тај начин појединац може деловати активно, иницирати нова решења и бити склон ризику. То је основа стваралачког деловања, које је данас немогуће изван контекста социјалне средине: јер управо она доноси суд да ли је (или није) нешто стваралачки чин. Резултати студија показују да то не важи само за одрасле појединце, већ и децу основношколског (Deci et al., 1981; Vansteenkiste et al., 2005) и средњошколског узраста (Reeve et al., 2004).

Сарадња и истраживачки рад у настави

Истраживачки рад се може организовати као део индивидуалне или заједничке активности. У овом делу поглавља посветићемо пажњу групном истраживачком раду у настави и на који начин је такав облик рада повезан с подстицањем сарадње међу ученицима и наставницима.

Школа представља сложену социјалну организацију која поред учења подстиче и социјални развој детета. Унутар њених зидова одвија се и значајан део социјалних интеракција током дететовог живота, чиме се отвара могућност за даљи развој социјалних аспеката дететове личности. У том смислу сарадња представља једну од сложених компетенција, која у васпитно-образовном контексту означава истовремено и циљ и средство (Ševkušić & Stanković, 2012). Она се најефикасније развија управо практиковањем сарадничких активности. И сам Дојч је дефинисао кооперативну социјалну ситуацију као контекст у коме појединац може остварити сопствени циљ (Deutsch, 1949).

У групном истраживачком раду очекује је се да дође до развоја комуникације и сарадње чланова групе који заједнички истражују једну тему или раде на неком заједничком задатку (Robinson, 1991). До овог напретка долази у ситуацији када чланови групе схвате да личне циљеве могу постићи остварујући пре свега групне (заједничке циљеве). Сходно томе, чланови групе ће се међусобно охрабривати и помагати једни другима

током процеса учења; трудећи се да њихове акције буду корисне свим члановима групе.

Постојање једног задатка који треба да обави већи број реализатора у ситуацији неподељеног рада природно доводи до преклапања истих акција појединаца. Када чланови групе учече неки недостатак у свом заједничком раду, спонтано почињу да га решавају зависно од својих тренутних компетенција. То доводи до тзв. узајамне зависности између чланова групе (Stanković, 2008). Ученици преузимају реализацију задатака који им највише леже, а остала задужења прате кроз рад својих другара; чиме односи појединаца у групи постају симетричнији, а сама интеракција стабилнија. Данас се многобројни истраживачки и иноваторски пројекти најчешће одвијају у тиму где без сарадње нема ни продукције. Зато и пројекти ученика треба да се реализују у групи да би ученици, поред креативних, развијали и сопствене сарадничке потенцијале.

У том контексту истраживачки рад не само да нас учи да постављамо хипотезе, да посматрамо ствари око себе, да откривамо, доказујемо и размишљамо рационално користећи логику, већ истраживачки рад, а нарочито истраживачки рад у групи подстиче код деце дискусију и аргументацију сопственог мишљења. У таквим ситуацијама ствара се основа за настајање онога што Пијаже назива когнитивни конфликт (Piaget, 1971). Наиме, у процесу сарадње током које се исти проблем сагледава из различитих углова нарушава се равнотежа појединца – детета, а како би дошло до разрешења, у виду новог логичког решења унутарњег конфликта долази до когнитивног напретка. Туџ и Рогофова наводе да је когнитивни напредак највећи управо када ученици заједнички раде на изналажењу решења (Tudge & Rogoff, 1989). Концепт зоне наредног развоја који предлаже Виготски (Vigotski, 1972) има сличан исход. Током социјалне интеракције у зони наредног развитка, деца су способна да решавају сложеније проблеме у односу на оно што могу самостално да ураде. На тај начин вежбају вештине које потом интернализују да би унапредили своје индивидуалне потенцијале. Ипак, треба напоменути да ни сам Виготски није сматрао да су могућности сарадње бесконачне. Напредак се може оства-

рити само у зони наредног развоја и под условом да је социјална интеракција подржавајућа и конструктивна.

Други значајан добитак сарадње у оквиру групног истраживачког рада огледа се у подстицању комуникације између ученика (Sidanski, 2012). Наставници који у раду примењују принципе истраживачког рада у настави често и сами буду изненађени колико такав начин рада помаже ученицима да изразе своје комуникативне вештине, али и до које мере су деца спремна и способна да међусобно сарађују. Управо зато је циљ истраживачког рада ученика унутар групе да обезбеди развој сарадничких, лидерских, комуникационих и организационих способности кроз групни облик рада (Šefer, 2005; Rocard et al., 2007). Када се истраживачки рад организује у групи, он увећало подсећа на процес који се одвија унутар већине научних дисциплина данас. Истраживачки тимови су сачињени од компетентних појединаца који се међусобно надопуњују у знањима и вештинама које поседују. Ретко који озбиљан истраживачки пројекат не укључује тимски рад и сарадњу као кључне елементе процеса рада. Групно истраживање развија комуникацију и сарадњу чланова групе, а посебно организационе способности потребне за реализацију заједничког задатака.

Увођење истраживачког рада у школу подстиче сарадњу и на другим нивоима, не само вршњачким. Индиректно, ученици на овај начин морају да сарађују с особама које поседују значајне информације за њих. Један од задатака тима је да пронађе све доступне информације које су значајне за решавање проблема. Често то подразумева контактирање с изворима с којима нису до тада имали прилике да сарађују (локалну заједницу, управу школе, истраживаче из других земаља, медије, родитеље). На сличан начин, наставници би као ментори овог процеса требало индиректно (а некада и директно) да подстичу овакав начин комуникације и дељење знања.

Све је распрострањеније уверење да социјалне компетенције ученика треба подстицати у оквиру свакодневне школске праске. Док поједини ученици имају изграђене социјалне вештине већ при поласку у школу, други их немају или имају тешкоћа у сналажењу у социјалној сфери и контакту са другарима и

наставницима (Spasenović, 2008). Унутар школе неколико фактора доприноси развоју социјалних компетенција ученика. Као најважнији чиниоци издвајају се: (а) стилови понашања наставника, (б) наставне методе и (в) програми за унапређивање социјалних вештина (Ševkušić & Stanković, 2012). То наравно не умањује вредност знања и вредности уграђених у наставне програме. Уколико се активности усмерене на подстицање сарадње остварују према унапред осмишљеним циљевима и стратегијама деловања, можемо очекивати њихове позитивне ефекте на социјални развој ученика. Исто тако, уколико су ове активности саставни део активности унутар учионице, али и самих зидова школе, умањује се (нестаје) проблем деконтекстуализације социјалног понашања.

У контексту примене групног истраживачког рада бројни налази потврђују да избор наставних метода има велики утицај на ефекте наставног процеса, исходе постигнућа ученика и развој стратегија учења (нпр. Brophy, 1988; Darling-Hammond, 1999). Онда када наставник организује час тако да ученици раде индивидуално (независно једни од других или кроз такмичење), ученици уче да се њихов напредак заснива на победи над вршњацима. Самим тим помагање, подршка, усаглашавање напора и пружање подршке како би се дошло до заједничког циља неће се опажати као „добри и пожељни“ облици понашања унутар учионице.

Истраживачки рад подразумева и захтева велико ангажовање наставника. Није довољно да наставник само подели ученике у групе, дајући им слободу да испитују проблем; већ је ту да им пружи почетне (референтне) тачке, да их упуте и да основне инструкције како да раде заједно, да сарађују и да буду тим. Креирање кооперативних ситуација за учење подразумева озбиљну припрему и ангажовање наставника (Ševkušić, 2003). Опредељење за овакав начин рада у ствари представља опредељење да се искористе већ постојеће карактеристике вршњачке интеракције у току самог процеса учења. Кооперативан истраживачки рад може се успешно примењивати на свим узрастима ученика, у свим наставним предметима и на великом броју задатака. Учење путем сарадње доприноси већем постигнућу,

вишим нивоима разумевања градива, бољим интерперсоналним односима, пријатељству, већем самопоуздању, моралном резоновању, унутрашњој мотивацији за учење и укупном психолошком здрављу (Ševkušić, 1995).

Закључак

Једна од кључних потреба у данашњем друштву знања је изна-лажење начина који омогућава да сваког грађанина опремимо неопходним компетенцијама како би он живео, радио и доприносио даљем развоју друштва. То истовремено подразумева и пружање могућности да сваки појединац развије сопствене капацитете и потенцијале. Истраживачки рад у нас-тави, интегрисан на себи својствен начин кроз све науке које ученици изучавају, чини природно окружење у коме је могуће да природни капацитети сваког појединца дођу до изражаја; без обзира на узрастне карактеристике сваког појединог доба.

Данас већ знамо да су ефекти коришћења истраживачког рада у настави многобројни (Šefer, 2005; Rokard et al., 2007). Што се раније уведе истраживачки рад у наставу, показује и ефикас-није дугорочне резултате. Циљ овог поглавља био је да се истакне значај истраживачког рада у циљу подстицања ства-ралаштва, иницијативе и сарадње. Показали смо да истра-живачки рад представља својеврсну „играоницу“ за ученике, која им пружа могућност да развију и вежбају своје логичко и критичко мишљење, сопствене стваралачке потенцијале, учес-твујући у акцијама које су сами иницирали или сарађујући с вршњацима док реализују идеју неког свог друга или другарице. Увођење принципа истраживачког рада на ранијем основно-школском узрасту омогућава нам да у потпуности искористимо златно доба деце знатижеље. На овај начин дете учи да користи различите врсте извора информација, а касније као одрасла особа да критички преиспитује и вреднује свет око себе.

У контексту педагошког приступа *Тролист* истраживачки рад представља један од три значајна ослоња у методичком приступу настави која треба да подстакне стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика. У случају стваралаштва, кроз

учешће у истраживачком раду ученицима се пружа могућност да развијају дивергентно мишљење (стварањем великог броја идеја), да посматрају проблем из различитих углова и да стварају нова и (можда) иновативна решења. Када је реч о иницијативи, показали смо на који начин је истраживачки дух повезан са мотивацијом, јер је истраживачки рад немогућ без унутрашњег покретача. С друге стране, када у нама постоји природни покретач, неминовно је да се он испољи у акцији – експлорација и истраживачки рад су савршен пример за то. И на крају, када је реч о сарадњи, недвосмислен допринос групног истраживачког рада видимо кроз развој читавог низа комплементарних вештина, као што су рад у групи, развој аргументованог мишљења и дељење знања.

Посматрајући развој једног ученика од првог разреда основне школе па све до старијих разреда средњошколског образовања, задатак подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва чини се изузетно тешким, посебно када се има у виду да ученици током развоја мењају своја интересовања и да се јављају нове потребе. Често незадовољни положајем у школи и начином на који школа не успева да задовољи њихове потребе, ученици формирају читаве системе поткрепљења и интересовања потпуно одвојене од школе, који им омогућавају да задовоље своје узрасне и развојне потребе. На тај начин они се делимично (ако не и потпуно) удаљавају од школе. Тражећи начин да искажу своје потенцијале, ученици природно теже ка активној позицији у друштву. Ако школа није место где могу да покажу сопствену иницијативу и креативност, млади ће наћи друго место, начин и време где их је могуће испољити.

За разлику од традиционалне школе у којој је ученик често пасивни пријемник знања, настава заснована на принципима истраживачког рада ученицима нуди могућност да они буду конструктори знања. Тиме се мења репертоар улога које ученик остварује у школи, чиме он уједно учи како да буде активни учесник друштва, а не пуки реципијент. Иако је школа институција која има своја правила и норме, важно је унутар њених зидова неговати позитиван став према спонтаним иницијативама ученика и разноврсним питањима која би могли да покрену.

Литература

- Baucal, A.; Pavlović-Babić, D.; Đurić, V.; Tošković, O.; Radišić, J.; Stanković, D. & Buđevac, N. (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji* (Neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd.
- Brophy, J. (1988). Research Linking Teacher Behaviour to Student Achievement: Potential Implications for Instruction of Chapter 1 Students. *Educational psychologist*, 23(3), 235-286.
- Bruner, J.S. (1976). Nature and uses of immaturity, in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.). *Play – its role in development and evolution* (28–64). London: Harell Hatson & Viney.
- Catala, I; Lena, P. & Quéré, Y. (2003). *Zrnca nauke 1*. Beograd: Društvo fizičara Srbije.
- Csikszentihalyi, M. (1999). Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity in R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press.
- Darling-Hammond, L. (1999). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Deci, E. L., J. Nezlek, L. Sheinman (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee, *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 1-10.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, *Canadian Psychology*, 49(51), 14-23.
- Deutsch, M. (1949). Experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes, *Human Relations*, 2, 199-232.
- Duran, M, D. Plut & M. Mitrović (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đerić, I.; Bodroža, B. & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija u Šefer, J. & Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja-Novi pristup obrazovanju, I deo*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Grolnick, W.S., M. S. Farkas, R. Sohmer, S. Michaels & J. Valsiner (2007): Facilitating motivation in young adolescents: effects of an after-school program, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(4), 332-344.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents; in J. Juvonen & K. R. Wentzel (ed.). *Social motivation: understanding children's school adjustment* (11-42). New York: Cambridge University Press.
- Ivić, I. (1976). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika, I deo – Razvoj intelektualnih sposobnosti i udžbenik, *Psihologija*, 1–2.

- Kaufman, J. C. & Baer, J. (2002). Can Steven Spielberg Manage the Yankees, Creativity in different domains, *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 12(2), 5 – 14.
- Krstić, D. (1988). *Psihološki rečnik*. Beograd: IRO Vuk Karadžić.
- Kvaščev, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Izdavačko informativni centar studenata.
- Linn, M. C.; Davis; E. A. & Bell, P. (2004). Internet Environments for Science Education. Mahwah, N. J. : Lawrence Erlbaum Associates.
- Maker, C. J., Nielson, A. B., & Rogers, J. A. (1994). Giftedness, diversity, and problem solving. *Teaching Exceptional Children*, 27(1), 4-19.
- Mateić-Đuričić, Z. (1984). Počeci i razvoj simboličke igra, *Psihološka istraživanja*, 3, 173-217.
- Pereyra, M. A. (Ed.) (2008). *Changing Knowledge and Education. Communities, Mobilities and New Policies in Global Societies*. Frankfurt a.m. Peter Lang
- Pijaže, Ž. & B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent – the future of education*. The Viking Press.
- Radišić, J. (2008). *Implicitne koncepcije dječije kreativnosti*. Filozofski fakultet. Univerzitet u Beogradu. [Neobjavljena magistarska teza]
- Robinson, A. (1991). Cooperative learning and the academically talented student, Research Based Decision-making Series. University of Connecticut. NRC/GT.
- Reeve, J., H. Jang, D. Carrell, S. Joen & J. Barch (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Journal of Motivation and Emotion*, (28)2, 147-169.
- Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., Hemmo, V. (2007). *Science education now: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Luxembourg. Office for Official Publications of the European Communities.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sidanski, D. (2012). European cultural heritage and the role of science „hands on“ In *Inquiry based science education in the primary school*. Belgrade: Vinča Institut of Nuclear Sciences, University of Belgrade.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Stanković, D. (2008). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika, u N. Polovina i J. Pavlović (ur.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (63-84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999): The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms, in R. J. Sternberg (Ed.). *Handbook of Creativity*, New York: Cambridge University Press
- Suomi, S. J. & Harlow, H. F. (1971). Monkeys without play: in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution*. London. Harell, Watson & Viney.
- Šefer, J. (1996). Kreativnost u nastavi na mlađem školskom uzrastu, *Zbornik 28 Instituta za pedagoška istraživanja* (295–312). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (1999). Igra kao podsticaj kreativnog ponašanja dece u *Zbornik 5: Mogućnosti ranog identifikovanja darovitosti* (152-165). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2000). Korišćenje igara za razvijanje kreativnosti dece. *Nastava i vaspitanje*, 3, 447-457.
- Šefer, J. (2003). Pristupi tematskoj nastavi, *Zbornik 35 Instituta za pedagoška istraživanja* (79–94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi* Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2008). *Evalvacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje u Šefer, J. & Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja-Novi pristup obrazovanju, I deo*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 27, 138-157. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003): Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja br. 35* (94-110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. & Stanković, D. (2012). Saradnja u pedagoškom kontekstu u Šefer, J. & Ševkušić, S. (ur.). *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja-Novi pristup obrazovanju, I deo*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tudge, J. & B. Rogoff, (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives, in M. Bornstein & J. Bruner (eds.). *Interaction in human development* (17-40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens & L. Matos (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement, *Child Development*, 76(2), 483-501.

- Vigotski, L. (1972). Istorijski razvoj čoveka, *Psihologija*, 1-2, 39-46.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M., J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

МЕТАКОГНИТИВНИ ПРОЦЕСИ У РЕШАВАЊУ ПРОБЛЕМА: КРИТИЧКО МИШЉЕЊЕ КАО ДЕО СТВАРАЛАЧКОГ ПРОЦЕСА¹

Снежана Мирков²

Институт за педагошка истраживања

Јелена Пешић

Институт за психологију Филозофског факултета у Београду

Улога критичког мишљења и метакогниције у савременом образовању

Развој вештина критичког мишљења и решавања проблема, као и метакогнитивних способности и стратегија, данас се види као један од приоритетних циљева образовања (Paul, 1993; Chaffee, 2002; Halpern, 2003). Важност подстицања ових способности може се довести у везу са карактеристикама живота и рада у савременом друштву, као и са модерним, конструктивистичким схватањем природе самог образовног процеса.

У времену које одликују убрзани развој знања и технологија, као и динамичне друштвене промене, посебан значај имају управо вештине потребне за решавање комплексних и динамичних проблема, сналажење у мноштву често несагласних информација и брзо прилагођавање новим радним задацима. Данас се од појединца не захтева само *поседовање* знања, већ његова стваралачка *примена* у препознавању природе проблема и информација које су релевантне за њихово решавање, као и доношење брзих, на знању заснованих одлука и објективно процењивање њихове ваљаности (Pithers & Soden, 2000). Децентрализација организационих структура и процеса управ-

¹ Овај чланак представља резултат рада на пројектима „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034) и „Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције“ (бр. 179018), које финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

² smirkov@rcub.bg.ac.rs

љања захтева да све већи број појединаца активније учествује у доношењу одлука, што подразумева већу одговорност и личну иницијативу, рад у тимовима различитог састава и конструктивно учешће у групним дискусијама (Cohen, Salas & Riedel, 2002).

Савремено схватање образовања такође полази од активне, проблемске и дијалогске природе процеса учења, као и самог знања. Уместо пасивног примања, памћења и репродуковања информација, учење се сагледава као процес *конструкције знања*, који захтева како транзицију и освежавање новог знања посредством дивергентног мишљења, тако и вештине критичког мишљења и решавања проблема, као и примену метакогнитивних способности и стратегија у праћењу сопствених когнитивних процеса и управљању процесом учења (Halpern, 2003). Од школе се тражи да код ученика подстиче самосталност и аутономију у процесу мишљења и учења, што подразумева преузимање иницијативе и одговорности за властито учење, подстицање развоја вештина и стратегија учења, као и саморегулације у учењу (Barrows & Kelson, 1995).

Подстицање метакогниције представља важан аспект и у оспособљавању ученика за ефективно решавање проблема, јер оно укључује управљање процесима мишљења током решавања проблема и флексибилно коришћење способности, вештина и стратегија у односу на специфичне захтеве проблема. Избор когнитивних и метакогнитивних стратегија зависи од конкретне ситуације – неке стратегије боље одговарају строго дефинисаним проблемима (који имају једно решење), док су друге адекватније за отворене, слабо структуриране проблеме; неке стратегије су погодније за интелектуалне проблеме у ужем смислу, а друге за практичне или интерперсоналне проблеме. Експерти у појединим областима управо захваљујући развијенијим и ефикаснијим стратегијама, нарочито метакогнитивним, брзо, тачно и рутински, готово аутоматски, долазе до решења (Glaser, 1988; Bereiter & Scardamalia, 1993), те су и опробане вештине такође потребне за стваралачки рад.

Упркос томе што је подршка развоју критичког мишљења и метакогниције уграђена у различите сегменте образовања, као

што су образовање наставника, очекивани образовни исходи, или наставне методе (Antić, Jankov & Pešikan, 2005), резултати националних тестирања (Baucal & Pavlović Babić, 2010; Gašić-Pavišić & Stanković, 2011) и других емпиријских студија (Bransford, Sherwood, Vye & Rieser, 1989; Facione, 2010) показују да ученици и студенти немају довољно развијене вештине критичког мишљења и решавања проблема. То указује на потребу за додатном анализом природе способности и вештина чији развој желимо да подржимо, а посебно метода за њихово подстицање у настави.

Одређење појмова

Критичко мишљење

Аутори који се баве критичким мишљењем слажу се да оно у основи представља *вредновање* различитих интелектуалних продуката (тврдњи, закључака, аргумената, тумачења) које се руководи јасним и доследним *критеријумима* вредновања и заснива на анализи релевантности и снаге понуђених *разлога* или доказа. Као дефинишуће карактеристике критичког мишљења, поред ових основних, наводе се и *осетљивост на контекст* (уважавање специфичне природе проблема, предметне области, историјског и социокултурног контекста), *метакогнитивност* (преиспитивање не само продуката, већ и самог процеса мишљења) и *рефлексивни скептицизам* – стално преиспитивање и темељно промишљање проблема (Facione, 2010; Pešić, 2011).

Постојећа схватања критичког мишљења, међутим, прилично се разликују у одређењу конкретних способности, вештина и диспозиција које га сачињавају (Pešić, 2008). Ове разлике нису важне само за разумевање концепта, већ имају и значајне практичне импликације за избор одговарајућег приступа у мерењу и подстицању критичког мишљења.

Према доминантном схватању, критичко мишљење обухвата предметно неутралне вештине логичког расуђивања, засноване на општим стандардима и процедурама како формалне, тако и неформалне логике (Ennis, 1996). У основи, ради се о вештинама *анализе и интерпретације* информација,

извођења логички исправних и прихватљивих *закључака* и процењивања ваљаности и снаге *аргумената*. Њихова операционализација полазна је основа у конструкцији тестова критичког мишљења, као и у осмишљавању практичних програма за његово подстицање.

Логички приступ критичком мишљењу био је предмет оправданих критика, које су утемељиле шире значење овог појма. Најмање спорно било је укључивање некогнитивних компонената или *диспозиција* за критичко мишљење (Siegel, 1988). Данас је готово општеприхваћен став да критичко мишљење, поред способности и вештина, обухвата и одређене интелектуалне вредности, ставове и навике, који се често називају *критичким ставом* (Pešić, 2008).

Други правац развоја био је разрада особене *епистемологије* критичког мишљења: објашњење његове дијалектичке и дијалогске природе, засноване на преиспитивању полазног референтног оквира (Paul, 1982); увођење концепта рефлексивног просуђивања, које је несводиво на рутинску примену логичких правила и аналитичких вештина (King & Strohm Kitchener, 1994); као и анализа улоге знања и предметно специфичних стандарда вредновања, који произилазе из природе дате области (McPeck, 1981).

Трећи правац у развоју појма трасирали су аутори који, у дјуијевској традицији, критичко мишљење виде превасходно као *решавање проблема*, уз наглашавање његове инструменталне вредности за ефективније остваривање циљева (Chaffee 2002; Halpern, 2003). Аутори ове оријентације отворили су и значајно питање о односу критичког и стваралачког мишљења (Walters, 1994).

Метакогниција

Термином метакогниција означава се *рефлексивна свесност* о сопственим когнитивним процесима, а у дефиницији се најчешће укључује и *управљање когницијом* (Lawson, 1980, 1984). Метакогниција се може дефинисати као знање о когнитивним процесима и контрола коју над њима врши појединац (Anderson,

1995). Стернберг говори о информационо-процесним компонентама и информационо-процесним метакомпонентама (Sternberg, 1979), а Флевел о метакогнитивним знањима, искуствима, циљевима/задацама и акцијама/стратегијама (Flavell, 1979). Тако појам метакогниције обухвата *знање* о сопственом когнитивном функционисању (оно што појединци знају о себи као о субјектима учења, о својим јаким и slabим странама, о стратегијама и условима под којима су оне најефикасније) и *стратегије праћења и управљања* сопственом когницијом и понашањем (знање о начинима планирања и увођења стратегија, о праћењу и исправљању грешака у разумевању и о евалуацији уложеног напора). Већина теоретичара слаже се у погледу регулаторног аспекта метакогниције, а истраживања потврђују да знање и управљање делују заједно и омогућавају успостављање *саморегулације* (Kleitman & Stankov, 2005). У когнитивно-психолошким истраживањима наглашава се способност за праћење и контролу сопствених когнитивних процеса – памћења, учења, решавања проблема и других – што се често означава појмом егzekутивних функција. Укључују се и уверења и знања о стратегијама које се могу користити у извршавању задатка (Antoinetti, Ignazi & Perego, 2000). Када је у питању зависност од садржаја/контекста, разликују се мишљења о томе да ли постоје опште метакогнитивне способности или је метакогнитивно знање специфично везано за поједине домене или чак за поједине врсте задатака (Lawson, 1984; Pramling, 1988).

У истраживањима су идентификоване три компоненте процеса саморегулације (Bouffard, Vezeau & Bordeleau, 1998): когнитивне стратегије (неопходне за учење, памћење, разумевање), метакогнитивне стратегије (омогућавају адекватно праћење током извршавања задатака) и мотивација (обезбеђује енергију за улагање напора током примене стратегија). Метакогниција, схваћена као *когнитивна саморегулација*, разматра се као аспект општег процеса саморегулације, а кључни *елементи* тог процеса су: свест о знању, приступ знању и способност да се знање прошири путем директних и индиректних искустава (Боекаертс, 1997). Карактеристичне саморегулативне *актив-*

ности су дефинисане по њеним *фазама*: планирање, односно постављање циља и планирање стратегија учења; долажење до извора; праћење напредовања у учењу, односно контрола и евалуација (Pintrich, 1999; Ponton & Carr, 2000).

Саморегулисано учење усмерено је на циљ, укључује стратегијско понашање, способност за процењивање сопственог напредовања у односу на самопостављени циљ и за прилагођавање свог понашања у складу са тим проценама. Саморегулисано учење карактеришу лични избори, доношење сопствених одлука и управљање методама које појединац примењује у остваривању циљева учења које сам поставља (Purdie et al., 1996). Неопходан предуслов за развој саморегулације је пружање могућности ученицима да врше избор и да сами управљају сопственим учењем, како би постепено могли да преузму све већу одговорност у односу на своју когницију, метакогницију и мотивацију (Zimmerman, 1990; Driscoll, 1996).

Однос критичког мишљења и метакогниције са решавањем проблема

Већина аутора види решавање проблема као једно од бројних подручја у којима се примењују општи стандарди и вештине критичког мишљења. Аутори који се не слажу с овом тезом настојали су да у својим концепцијама разраде управо специфичне стандарде, вештине, методе и стратегије критичког решавања проблема (Pešić, 2008). Један број ових аутора (Warnick & Inch, 1994) схвата критички приступ решавању проблема као примену *научне методе* у свакодневном животу, па модели којима описују процес долажења до најбоље заснованог решења следе уобичајене фазе научног истраживања, од препознавања и дефинисања проблема до вредновања постављених хипотеза. Друга група аутора фокусирана је на улогу *знања и стратегија*, истичући да су то неоправдано занемарени аспекти критичког решавања проблема. По њима, успешност у решавању проблема превасходно зависи од добро организованог система знања из дате области, развијености и ефикасности коришћених стратегија, као и од метакогнитивних стратегија,

међу којима посебно истичу планирање и праћење властитих когнитивних активности (Glaser, 1988; Bereiter & Scardamalia, 1993).

Полазећи од Дјуијевог прагматизма, неки аутори изједначавају критичко мишљење с *ефективним* решавањем проблема (Chaffee, 2002; Cohen et al., 2002; Halpern, 2003). Оно се не може редуковати на примену једне или већег броја изолованих вештина, зато што подразумева циљем усмерено, методично и флексибилно коришћење властитих когнитивних ресурса и информација, ради долажења до решења које је најоптималније у датим условима. Ефективно решавање проблема укључује и одређене интелектуалне вредности и навике, које по садржају највише подсећају на рефлексивни когнитивни стил (наспрам импулсивног).

Разумевању односа између критичког мишљења и решавања проблема знатно је допринело увођење концепта *рефлексивног просуђивања* (King & Strohm Kitchener, 1994). За разлику од добро структурираних проблема, код којих се до (једног, исправног) решења долази применом јасних и чврстих логичких правила, слабо структурирани проблеми могу се решавати на различите начине, при чему није могуће једнозначно проценити да ли је дато решење боље од других. Рефлексивно просуђивање обухвата не само сложену методологију решавања слабо структурираних проблема, већ и одређене некогнитивне карактеристике, као и специфично разумевање природе и порекла знања. Као манифестација критичког мишљења, рефлексивно просуђивање представља део креативних активности током решавања отворених проблема и односи се на одабир најбољих решења са листе понуђених, која су настала у асоцијативном дивергентном мисаоном процесу током “олује идеја”. Тако критичко мишљење употпуњује дивергентно током креативног решавања отворених проблема.

Када је реч о односу метакогниције и решавања проблема, наглашава се да регулативне стратегије, као што су планирање, праћење и евалуација, помажу у размишљању о проблемима и њиховом решавању (Mirkov, 2006). Истраживања показују да су метакогнитивне компетенције неопходне за ефикасну примену

стратегија у решавању проблема (Antoinetti et al., 2000). Особе које имају развијену метакогницију постижу боље резултате у решавању проблема зато што кроз анализу својих мисаоних процеса откривају грешке које праве, а затим исправљањем тих грешака унапређују методе које примењују у решавању проблема.

Метакогнитивно знање доприноси успешном решавању проблема више него опште интелектуалне способности и стратегије релевантне за одређени проблем, а оно може и компензовати недостатак специфичних знања из одређене области (Schraw, 1998). Метакогниција је нарочито корисна ученицима који при решавању проблема нису у стању да спонтано активирају своје когнитивне потенцијале, због чега је потребно да науче ефикасније стратегије. Развијена метакогниција доприноси ефикаснијем решавању проблема чак и ако се примењује мањи број стратегија, без обзира на ниво способности. Налази истраживања показују да метакогнитивно знање нарочито користи ученицима нижих когнитивних способности (Antoinetti et al., 2000).

Подстицање критичког и метакогнитивног приступа у решавању проблема

Ка методама подстицања критичког мишљења у решавању проблема

Три питања видимо као важна у развијању метода за подстицање критичког мишљења: да ли их треба уградити у наставу постојећих школских предмета или осмислити као засебан курс, на ком узрасту треба започети с тим активностима и шта би требало да буде њихов садржај.

Прво питање повезано је са дилемом о општости критичког мишљења и још увек представља извор неслагања и контроверзи (Pešić, 2008). Аутори који сматрају да је критичко мишљење *општа способност* залажу се за подстицање предметно неутралних вештина расуђивања и решавања проблема; аутори који заступају став да је критичко мишљење *предметно специ-*

фично и уско повезано са знањем из одговарајуће области сматрају да се оно може адекватно подстицати једино кроз наставу постојећих предмета. Оба гледишта имају снажне теоријске аргументе, а резултати емпиријских истраживања не указују једнозначно на то који је приступ ефективнији (Pešić, 2007). По нашем уверењу, предметно специфични приступ примеренији је конструктивистичком схватању учења: ако желимо да ученици изграде трајна и функционална знања, која ће моћи ефикасно да примењују у решавању различитих врста проблема, потребно је у сам процес стицања знања уградити различите интелектуалне процесе, стандарде и вештине које критичко мишљење у оквиру појединих области подразумева. С друге стране, садржаји наставних предмета нису само материјал на коме се вежбају вештине расуђивања и решавања проблема – специфична врста знања и начин мишљења који су карактеристични за сваку област у великој мери одређују природу, смисао и конкретан начин манифестовања тих вештина (Pešić, 2007).

Природа активности кроз које је могуће подстицати критичко мишљење зависи, наравно, од *узраста* ученика, односно развојних могућности и ограничења различитих узрастних периода. Уобичајена пракса у западним образовним системима подразумева укључивање програма за подстицање критичког мишљења на вишим нивоима образовања (McMillan, 1987), што је разумљиво када се има у виду да развијене форме вештина критичког мишљења захтевају формалне операције и метакогнитивне способности, који се развијају тек на старијем основношколском узрасту (Pijaže & Inhelder, 1996). С друге стране, утицајни аутори у области критичког мишљења развили су програме намењене деци предшколског и раног основношколског узраста, верујући да већ тада треба започети са подстицањем одређених вештина расуђивања и неговањем критичког става (Lipman, 1991; Fisher, 1995). Склони смо да се сложимо с њима, јер је разумно очекивати да ће каснији рад с ученицима бити ефикаснији ако се код њих претходно изграде осетљивост за критички приступ проблемима и почетни ниво у развоју вештина расуђивања. Такође, искуства постојећих

програма показују да се готово сви аспекти критичког мишљења могу подстицати кроз различите узрасте, по принципу спиралног курикулума, уз промишљање узрасно прилагођених циљева, задатака и материјала (Ennis, 1996; Fisher, 1995).

Када је реч о садржају активности за подстицање критичког мишљења, полазна основа би требало да буде довољно широка да обухвати његове различите димензије (логичку, епистемолошку и вредносну) и омогући истовремено подржавање развоја разнородних способности, вештина и диспозиција које га сачињавају.

Изградња вештина логичког расуђивања. Иако се критичко мишљење не може свести на вештине логичког расуђивања, њихова изградња представља основу сваког даљег рада на развоју критичког мишљења. Не можемо подстицати ученике да критички приступају решавању проблема или да се критички односе према информацијама, уколико немају изграђене базичне вештине анализе и интерпретације информација, логички исправног закључивања и аргументовања (Ennis, 1996). Наравно, то не значи да сваки наставни предмет треба да садржи и неформални курс логике, али би у контексту сваког предмета требало подстицати ученике да: процењују релевантност информација за дати циљ и разликују битно од небитног, да уочавају и анализирају различите врсте релација између појмова и исказа (битне сличности и разлике, однос општости, логичку конзистентност и сл.), као и да изграђују аналитички апарат расуђивања, заснован на разумевању природе сазнајних категорија и њиховог односа (на пример: теза–разлози, тврдња–импликација, чињеница–интерпретација итд.). Ученике такође треба подстицати да из расположивих информација изводе логички исправне и утемељене закључке, да процењују ваљаност и снагу аргумената (да ли теза следи из наведених разлога и колико је снажно њима подржана), као и да препознају грешке у закључивању и аргументовању (Pešić, 2008).

Методе ефективног решавања проблема. Подстицање ученика да критички приступају решавању проблема подразумева континуирано процењивање ефективности сваког корака

у том процесу, на основу примене стандарда и процедура критичког мишљења (Paul, 1993; Chafee, 2002):

- На самом почетку потребно је преиспитати *релевантност проблема* у контексту постојећих знања и експлицирати фокус у његовом решавању.
- У постављању проблема процењује се да ли је он *јасно и прецизно* дефинисан и које су информације потребне за његово обухватно разматрање.
- Прикупљање информација прати континуирана процена њихове *релевантности* за дати проблем, међусобне *конзистентности* и сагласности с другим изворима информација.
- Посебно је значајно вредновање *тачности и поузданости* информација, односно процена веродостојности и актуелности извора, поузданости процедура за прикупљање података и могућност њиховог проверавања.
- У *вредновању решења* неопходно је проценити јесу ли узете у обзир све релевантне информације, да ли је проблем сагледан из различитих перспектива, да ли решење садржи нејасноће и празнине, колико је кохерентно, засновано на доказима и усклађено са ширим знањем о датим феноменима.
- На крају се опрезно и интелектуално поштено оцењују *иновативна и практична вредност* решења и његових импликација.

Видимо да су поменуте процене ефективности решавања проблема у складу с фазама стваралачког рада ученика од постављања проблема до евалуације решења.

Подстицање рефлексивног просуђивања. Будући да је већина проблема с којима се срећемо у стварном животу слабо структурирана (нпр. процењивање адекватности теоријских гледишта, тумачење историјских догађаја, решавање еколошких проблема и сл.), код ученика је посебно важно развијати рефлексивну димензију критичког мишљења. У чему се огледа специфичност рефлексивног просуђивања у односу на опште методе критичког решавања проблема? Кључну улогу у формулисању проблема има управо *разумевање посебне природе* слабо структурираних

проблема, за чије решавање не постоји једноставна формула нити један поуздано исправан пут. Генерисање решења стога подразумева истовремено истраживање *алтернативних приступа* проблему и континуирано упоређивање њихове заснованости. Вредновање решења је посебно сложено, јер захтева укрштање *вишеструких критеријума*, који често нису у складу једни са другима, а могу бити и у супротности: рецимо, решење које је добро усклађено са подацима може имати малу експланаторну снагу; концептуално и теоријски добро утемељеном решењу може недостајати практична применљивост, а решење велике употребне вредности може садржавати значајан ризик од грешке. Због тога рефлексивно просуђивање често резултира оценама о компаративним предностима и недостацима могућих решења и/или покушајем синтезе њихових добрих страна.

Неговање критичког става. Код ученика је важно развијати и одређене интелектуалне вредности, ставове и навике, од којих зависи да ли ће заиста примењивати вештине критичког мишљења у решавању различитих проблема с којима се срећу у школи и животу. Реч је пре свега о подстицању темељитости и истрајности у разматрању проблема, наспрам менталној лењости и склоности ка одустајању (када се наиђе на тешкоће) или прихватању недовољно промишљених решења. То захтева и толеранцију према неизвесности и двосмислености, као и спремност да се издрже и конструктивно разреше непријатна стања сумње, несигурности и збуњености пред сложеношћу проблема. Наравно, критички став подразумева и охрабривање интелектуалне отворености и флексибилности, сазнајне радозналости, аутономије у мишљењу и иноваторске спремности да се увек преиспитују постојећа уверења и решења (Paul, 1993; Siegel, 1988; Chafee, 2002), што се односи и на предуслове које личност ствараоца испуњава.

Могућности подстицања метакогниције у решавању проблема

Задатак усвајања нових информација може се посматрати као пример решавања проблема, које се одвија кроз одређен редослед корака. На овај начин схваћен процес решавања проблема укључује следеће компоненте (Bransford *et al.*, 1989).

Идентификовање проблема. Ученик прво треба да уочи да постоји проблем. Ученици често не увиђају постојање проблема, као што су, нпр. непотпуне или противречне информације у тексту, тежина текста због које је потребно више времена за његово учење. Такође често не увиђају да нису разумели информације и немају доживљај когнитивне неравнотеже који би их навео да учине нешто како би променили то стање.

Дефинисање проблема. Пошто је утврђено да постоји проблем, постављају се хипотезе или пробна решења. Начин на који је проблем дефинисан утиче на избор решења која се узимају у обзир. Неуспешни ученици често имају тешкоће у дефинисању извора проблема у учењу. На пример, они нису у стању да одреде да ли недостатак разумевања потиче из проблема на нивоу речи, реченице или пасуса. Због тога често користе стратегије које не одговарају природи проблема који треба да реше.

Истраживање могућих решења. Проверавање ваљаности могућих солуција.

Деловање. Ученик мора радити на идеји и испробавати активности у решавању проблема.

Процењивање резултата. Ученик мора да процени да ли су активности довеле до решења проблема. Неуспешни ученици ређе проверавају и исправљају хипотезе и стратегије. Поред тога, они не користе повратну информацију као основу за избор стратегија и хипотеза.

Ако ученик установи да проблем није решен, проблем је поново идентификован и треба га дефинисати на другачији начин. Сваки пут кад дефинише проблем на другачији начин, ученик поново улази у круг решавања и остаје у њему све док проблем не буде решен. Мање успешни ученици могу се суочити

са тешкоћама у свакој од наведених компонената, а често и у више њих.

За ефикасно решавање проблема потребна су знања о релевантности задатка, о укљученим способностима и о количини напора који је потребно уложити. Утицај метакогниције на креативно решавање проблема заснива се на метакогнитивном управљању процесом решавања проблема: испитаници који успешно процењују своје способности за решавање проблема усвајају најефикасније стратегије, мењају поступке током решавања задатака, а њихове субјективне процене сопствених решења су у складу с исходима које остварују (Antoinetti et al., 2000). Следеће метакогнитивне компоненте, које представљају надређене процесе у планирању, праћењу и доношењу одлука у решавању проблема, укључене су у решавање проблема (Sternberg, 1991):

- доношење одлуке о природи проблема који треба да се реши;
- избор компонената (корака потребних за решавање проблема);
- избор менталних репрезентација или организација информација;
- избор стратегије за комбиновање компонената;
- доношење одлука о распореду ресурса пажње;
- праћење тока решавања;
- осетљивост на спољашњу повратну информацију.

Путем метакогнитивне обуке може се код ученика подстицати развој тенденције да трагају за значењем у свим фазама решавања проблема. Метакогнитивна обука доприноси развијању диспозиција за флексибилно размишљање и резонување, за проверу и образлагање резонувања, као и разумевању проблема пре него што се приступи планирању решавања. Испитивање утицаја метакогнитивне обуке на примену стратегија и на превазилажење тешкоћа у решавању математичких проблема показало је да ученици укључени у такву обуку елаборирају информације датих у текстуалном проблему, граде

ситуациони модел заснован на елаборираној информацији и планирају решавање на основу тог модела (Mevarech & Kramarski, 2003). Приликом проверавања да ли решење има смисла, уместо да само замењују бројеве у једначини и проверавају решење, ови ученици размишљају о природи проблема. Резултати истраживања према којима способности мишљења нису одвојене од компетенција везаних за специфичне области показују да је потребно и развијање општих стратегија решавања проблема и развијање специфичних знања, организованих на начине који одговарају индивидуалним потребама. Истраживања у којима су експерти упоређивани с испитаницима са мање искуства (Bransford *et al.*, 1989) потврђују да управо поседовање специфичних, добро организованих знања омогућава експертима да идентификују односе који су релевантни.

Традиционална настава често производи знање које остаје инертно (доступно само у ограниченим контекстима) иако има потенцијал за примену у различитим областима (Bereiter & Scardanalia, 1985; Brown, 1985; Brown & Campione, 1981, према Bransford *et al.*, 1989). Да би примењивали знања, ученици треба да науче више о условима у којима се знање може применити. Начин представљања информација такође утиче на способност примене стечених знања. Са стицањем нових знања могу се развијати и способности организовања информација и решавања проблема, под условом да су информације представљене на такав начин да имају смисла за ученике. Ако су претходно добро научени појмови који су у оквиру проблема доведени у односе, успешније је закључивање у решавају проблема (Bryant & Trabasso, 1971, према Bransford *et al.*, 1989).

Поседовање релевантних знања није довољно за успешно решавање проблема. Важан предуслов је и доступност знања – могућност да оно буде активирано онда кад је потребно. Доступност релевантног знања утиче на способност извођења закључака, заузимања неегоцентричне перспективе и избора адекватне стратегије за решавање проблема (Price-Williams, Gordon & Ramirez, 1969; Adjel, 1977; према Bransford *et al.*, 1989). Теоретичари који наглашавају организоване структуре знања посебно указују на значај стицања кондиционалног знања, које

укључује знање о условима и ограничењима везаним за примену (Simon, 1980; Anderson, 1981, 1982, 1983; Glaser, 1984, 1985; Sternberg & Caruso, 1985; према Bransford et al., 1989). Студије о доступности знања показују да ученици треба да разумеју на које начине релевантни појмови и поступци могу бити корисни у решавању проблема. Организовање знања у подстицајним условима олакшава приступ релевантним информацијама и тако утиче на применљивост стечених знања (Simon, 1980; према Bransford et al., 1989). Већој доступности знања доприносе активности кроз које ученици упознају проблеме и путем искуства увиђају да су информације корисне у решавању тих проблема.

Знање о општим стратегијама може остати инертно ако није праћено експлицитним упутствима о коришћењу стратегија. Експлицитно подстицање коришћења научених стратегија утиче на њихову ефикаснију примену. Структурирањем учења у малим групама ученицима се може омогућити да врше елаборацију проблема, рефлексију процеса решавања и да изграђују везе између новог и раније стеченог знања (Mirkov, 2006). Обука ученика у формулисању, постављању и одговарању на *метакогнитивна питања* може допринети усавршавању способности за решавање проблема. Методом *IMPROVE* ученици се могу обучити за постављање и одговарање на следеће типове метакогнитивних питања (Mevarech & Kramarski, 2003): *питања разумевања* – на шта се проблем односи; *питања повезивања* – сличности и разлике датог проблема у односу на проблеме које су раније решавани; *питања стратегија* – које су стратегије адекватне и зашто; и *питања рефлексије* – смисао активности, разлози због којих се не постиже успех. На овај начин ученици се могу експлицитно обучавати да врше контролу, праћење и рефлексију током решавања проблема. Метакогнитивна питања могу бити посебно корисна у решавању сложенијих задатака, који наводе ученике да дискутују о својим идејама у групи, као и да проверавају различите начине разумевања проблема и стратегије њиховог решавања. Посматрање проблема на различите начине подстиче и флексибилност мишљења као један од предуслова за дивергентну продукцију идеја.

Критички и метакогнитивни приступ у решавању проблема као предуслов за развијање стваралаштва, иницијативе и сарадње

Релевантност критичког мишљења за развијање *стваралаштва* произилази из неодвојивости креативне и критичке димензије решавања проблема, односно продукције и вредновања идеја. Стваралачко мишљење укључује критичко вредновање решења, а критичко мишљење, као што су показала претходна разматрања, није засновано искључиво на аналитичким вештинама и рутинској примени правила логичког расуђивања, већ садржи имагинативне и стваралачке компоненте (Walters, 1994). Видели смо да критички приступ у решавању проблема подразумева и нелинеарне, рефлексивне мисаоне процесе: децентрацију од полазног референтног оквира и сагледавање проблема из различитих перспектива, замишљање алтернативних праваца у њиховом решавању, примену вишеструких критеријума у вредновању решења, сложено балансирање у вагању њихових добрих и лоших страна, а некада и стваралачку синтезу различитих идеја и решења. Процена ваљаности мисаоних процеса и продуката често захтева контекстуалну осетљивост, интеграцију несагласних информација и замишљање могућих импликација. Поменути процеси не би били могући без флуентности идеја и конструктивне улоге емоција и имагинације: и креативно и критичко мишљење извиру из „радозналости, чуђења и жеље да се дође до дубоког разумевања проблема“ (Gallo, 1994, str. 44).

Претходна разматрања указала су и на неоснованост одвајања знања од критичког мишљења, јер управо њихова функционална интеграција омогућава ученицима да кроз процес образовања изграде концептуална, теоријска и процедурална знања која ће заиста бити интелектуално оруђе за разумевање стварности, организовање и интерпретацију информација и ефективно решавање проблема на академском, професионалном и социјалном плану. Порука да знање има смисла, да се исплати (критички) мислити, моћан је извор у подстицању *иницијативе* код ученика, активног односа према учењу, сазнајне мотивације

и потребе за истраживањем стварности и мењањем постојеће праксе. Неговање критичког односа према знању и учењу један је од предуслова за развој социјалне одговорности и за изградњу активног, партиципативног односа према различитим проблемима из личног и друштвеног живота. Многи аутори у томе виде и предуслов за напредовање друштва (Chafee, 2002; Halpern, 2003; Paul, 1993).

Подстицање критичког мишљења, које је по својој природи дијалошко – засновано на рационалном сучељавању различитих, чак и супротстављених гледишта – доприноси развоју спремности и способности ученика да успешно *сарађују са другима* у процесу учења и решавања проблема, и да конструктивно доприносе ефективности групне дискусије и тимског рада. Као комуникативна активност, критичко мишљење није критизерски усмерено на тражење слабости у туђим идејама, већ претпоставља истински напор да се разуме суштина других гледишта и препозна у чему је њихов допринос решавању проблема. Неговање критичког става значајно је и зато што укључује толеранцију према разликама у мишљењу, настојање да се проблем сагледа из перспективе других особа, спремност да се непристрасно процене алтернативна гледишта и снага њихових аргумената, као и да се властита уверења ревидирају у светлу нових чињеница и оправданих критика. Подстицање критичког става значајно је за ефективност тимског рада или групне дискусије и зато што истовремено подразумева аргументовано образлагање властитог става и неспремност да се одређене идеје или решења безрезервно прихвате само зато што одговарају ставу ауторитета или већине.

Подстицање развоја стратегија учења и решавања проблема представља један од кључних корака у подстицању *самосталности и иницијативе* код ученика. Поред овладавања средствима која омогућавају самостално и ефикасно учење, ученици се оспособљавају и да стратегијски мисле и делују у ситуацијама (у школи и ван ње) које захтевају решавање сложених проблема. Да би развили доживљај независности и контроле над процесом учења, потребно је да ученици буду подстицани да преузимају све већу личну одговорност. Током

времена они постају способнији за доношење одлука о томе када треба да примене неку стратегију. Знање о сопственом процесу учења, које се стиче кроз процес овладавања и примене стратегија учења и решавања проблема, омогућава ученицима да преузму већу одговорност за учење и решавање проблема у различитим ситуацијама (Mirkov, 2009). Тако се стичу не само вештине учења, већ и самопоуздање, доживљај независности и контроле над процесом учења, што повратно делује на повећавање спремности ученика за преузимање иницијативе.

Са развојем метакогнитивних способности ученици постају у већој мери самодетерминисани, односно аутономни у учењу и решавању проблема, што је један од важних предуслова за активирање њихових *стваралачких потенцијала*. Аутономија подразумева доживљавање себе као иницијатора сопственог понашања, личног избора жељених исхода и начина на које ће се они остваривати. Средина која подстиче аутономију омогућава самодетерминисану активност, која се доживљава као самоиницирана. Самодетерминисана активност је флексибилније регулисана, праћена је са мање тензије и позитивнијим емоционалним тоном, а то води ка креативности и концептуалном разумевању (Deci & Ryan, 1987; 2000). Самодетерминација је праћена јачим доживљајем избора и иницијативе у односу на своје деловање, а такво деловање одликују интеграција и одсуство конфликта и притиска, што отвара могућности за *конструктивнију сарадњу* међу ученицима.

Метакогнитивни приступ решавању проблема активира стваралачке потенцијале код ученика и због своје рефлексивне природе. Промишљање проблема и преиспитивање ефикасности примењених стратегија повећавају *отвореност за промене*, спремност да се проблем сагледа из различитих перспектива и трагање за решењима која су мање очигледна и иновативнија. Отвореност за промене доприноси и бољој сарадњи са другима и успешности тимског рада. Метакогнитивно знање о природи задатка и карактеристикама конкретне ситуације, као и развијена свест о јаким и slabим странама властитог когнитивног функционисања омогућавају ефикаснију поделу радних задатака

и реалнију процену капацитета свих чланова групе да допринесу остваривању заједничког циља.

Литература

- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Antić, S., Jankov R. M., Pešikan A. (ur) (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke kroz aktivno učenje, Zbirka scenarija*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Antoinetti, A., Ignazi S. & Perego P. (2000). Metacognitive knowledge about problem-solving methods. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 1-16.
- Barrows, H.S., Kelson, A.C. (1995). *Problem-based learning in secondary education*. Springfield, IL: Problem-based learning Institute.
- Baucal. A. i Pavlović Babić D. (2010). *Nauči me da mislim, nauči me da učim: PISA 2009 u Srbiji – prvi rezultati*. Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Bereiter, C., Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Boekaerts, M. (1997). Samoregulisano učenje na spoju kognicije i motivacije. *Psihologija u svetu*, II, 1, 44-57.
- Bouffard, T., Vezeau C. & Bordeleau L. (1998). A developmental study of the relation between combined learning and performance goals and students' self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 309-319.
- Bransford, J., Sherwood R., Vye N. & Rieser J. (1989). Poučavanje mišljenja i rješavanja problema: temelji istraživanja. U: *Psihologijska znanost i edukacija*. Zagreb: Školske novine, 109-138.
- Chaffee, J. (2002). *Thinking Critically*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gallo, D. (1994). Educating for Empathy, Reason and Imagination. In: K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Albany. NY: State University of New York Press, 43-60.
- Gašić-Pavišić, S. i Stanković, D. (ur) (2011). *TIMSS 2007 u Srbiji, Rezultati međunarodnog istraživanja postignuća učenika 8. razreda osnovne škole iz matematike i prirodnih nauka*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Glaser, R. (1988). On the nature of expertise. In: C. Schooler, W. Schaie (Eds.). *Cognitive functioning and social structure over the life course*. Norwood, NJ: Ablex.
- Cohen, M., Salas, E., Riedel, S.L. (2002). *Critical Thinking: Challenges, Possibilities, and Purpose*. Arlington, VA: Cognitive Technologies, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 6, 1024-1037.

- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). The “What“ and “Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 4, 227-268.
- Driscoll, M. P. (1999). *Psychology of Learning for Instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, R. (1995). *Teaching children to think*. Cheltenham, UK: Stanley Thornes.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, a new area of cognitive development inquiry. *American Psychologist*, 34, 10, 906-911.
- Halpern, D. F. (2003). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking* (4th Edition). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- King, P. M., Strohm Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kleitman, S. & Stankov L. (2005). Self-confidence and metacognitive processes. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37, 1, 45-69.
- Lawson, M. J. (1980). Metamemory: Making Decisions about Strategies. In: J. R. Kirby & Biggs J. B. (eds.): *Cognition, development and instruction*. New York: Academic Press, 145-159.
- Lawson, M. J. (1984). Being Executive about Metacognition. In: J. R. Kirby (ed.): *Cognitive strategies and educational performance*. Orlando: Academic Press, 89-109.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- McMillan, J. H. (1987). Enhancing college students' critical thinking: A review of studies. *Research in Higher Education*, 26, 1, 3-19.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. New York: St. Martins Press.
- Mevarech, Z. R. & Kramarski B. (2003). The effects of metacognitive training versus worked-out examples on students' mathematical reasoning. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 206-278.
- Mirkov, S. (2006). Istraživanja metakognicije u nastavnom procesu. U: Krnjajić, S. (ur.): *Pretpostavke uspešne nastave*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 135-156.
- Mirkov, S. (2009). Mogućnosti obuke za primenu strategija učenja kroz nastavu. *Nastava i vaspitanje*, LVIII, 2, 169-184.
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the „strong sense“: A focus on self-deception, world views and dialectical mode of analysis. *Informal Logic*, Vol. 4, No. 2, 2-7.
- Paul, R. (1993). *Critical thinking: What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.

- Pešić, J. (2007). Uloga znanja u kritičkom mišljenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39, 1, 32-47.
- Pešić, J. (2008). *Kritičko mišljenje – od logike do emancipatorne realnosti*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka istraživanja*, 14, 1, 5-23.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42, 3, 237-249.
- Ponton, M. K. i P. B. Carr (2000). Razumevanje i promovisanje autonomnosti u samodirigovanom učenju. *Psihologija u svetu*, V, 4, 3-11.
- Pramling, I. (1988). Developing children's thinking about their own learning. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 266-278.
- Purdie, N., Hattie J. & Douglas G. (1996). Student Conceptions of Learning and Their Use of Self-Regulated Learning Strategies: A Cross-Cultural Comparison. *Journal of Educational Psychology*, 88, 1, 87-100.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. New York: Routledge.
- Sternberg, R. (1979). The nature of mental abilities. *American Psychologist*, 54, 3, 214-230.
- Sternberg, R. (1991). Ka trojnoj prirodi ljudske inteligencije. *Psihologija*, 3-4, 127-166.
- Walters, K.S. (1994). Introduction: Beyond logicism in critical thinking. In: K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Albany, NY: State University of New York Press, 1-22.
- Warnick, B., Inch, E. (1994). *Critical thinking and Communication*. New York: Macmillan.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25, 1, 3-17.

ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИ ПРИСТУП УЧЕНИКУ У НАСТАВИ

Миља Вујачић

Институт за педагошка истраживања

Индивидуализација није нов проблем у педагогији, имајући у виду да зачетке идеје о индивидуализованом приступу у васпитању и образовању детета налазимо још у античкој педагогији. У делима педагошких класика присутне су идеје које указују на значај уважавања личности детета у процесу васпитања и образовања. Теоријска полазишта индивидуализованог приступа могу се наћи и у теорији личности Карла Роџерса, теорији развоја Лава Виготског, теорији интелигенције Хауарда Гарднера и хуманистичким теоријама учења. Посебан допринос теоријском разматрању и практичној реализацији индивидуализованог приступа дају представници индивидуалне педагогије (Л. Толстој, Е. Кеј, Е. Клапаред, А. Феријер, М. Монтесори) и покрета Нове школе (Јена план, Далтон план, Феријеова активна школа, Дотранова школа у Женеви, Кузинеов систем и слично). Индивидуализација постаје посебно актуелна тема седамдесетих и осамдесетих година прошлог века, па је она све до данас предмет бројних теоријских и истраживачких радова аутора у свету и код нас (Ђорђевић, 1972; Talmage, 1975; Miller, 1976; Ђорђевић, 1979; Savin & Karweit, 1985). Све израженија потреба да се рад с децом, на било ком нивоу школовања, што више индивидуализује, последњих деценија је у свету још наглашенија због појаве идеје о инклузивном образовању и тенденције да се поштовање људских права, уважавање разлика међу људима и поштовање човека, као особеног бића, сматрају најважнијим тековинама цивилизованог друштва (Marjanović, 2003).

Упркос бројним теоријским разматрањима и практичним покушајима примене овог приступа у настави, индивидуализација још увек није заживела у наставној пракси. У покушајима дефинисања појма индивидуализације постоје

бројне тешкоће, неразумевања и контрадикторности које су довеле до недовољно јасног разумевања овог појма и његовог поистовећивања или стављања у супротност са другим сродним педагошким и дидактичким појмовима. Наставници недовољно разумеју овај појам и самим тим су неадекватно припремљени за практичну примену индивидуализованог приступа, што доводи до тешкоћа у примени овог приступа у настави. Осим тога, традиционални приступ настави, у коме је нагласак на замишљеном просеку, садржајима, унапред датом програму, као и нефлексибилни распоред часова такође отежавају примену овог приступа.

У даљем раду ћемо дати појмовно одређење индивидуализације, објаснити однос овог појма са сродним педагошким појмовима, указати на значај примене овог приступа у процесу инклузивног образовања и начине на које се путем овог приступа могу подстицати стваралаштво, сарадња и иницијатива ученика у васпитно-образовном процесу.

Појам индивидуализације

У домаћој и страниј литератури можемо наћи велики број различитих дефиниција појма индивидуализације. У основи идеје о индивидуализацији је значај уважавања личности сваког детета у васпитно-образовном процесу. Међутим, ова идеја је схватана на различите начине, што је довело до недовољно јасног разумевања, па и контрадикторности. У једном броју дефиниција индивидуализација се поистовећује с индивидуалним радом ученика. Тако, Кулик (Kulik, 1982) под индивидуализацијом подразумева *самостални рад ученика* на унапред добро припремљеним задацима и материјалима. У француском педагошком речнику се наводи да индивидуализована настава, за разлику од фронталне наставе, дозвољава сваком ученику да у једном временском периоду обавља *индивидуални рад* који је сам одабрао или му га је одредио наставник, а који одговара његовим *стварним могућностима* (Marjanović, 2003).

С друге стране, у великом броју дефиниција учавамо ограниченост индивидуализације наставе само на специфичне

поступке и методе, организацију наставног часа и дидактичке принципе. Тако, на пример, Ђукићева (Ђукић, 1995, стр. 63) суштину индивидуализоване наставе види у „различитим дидактичко-методичким поступцима усмереним ка задовољавању индивидуалних потреба сваког ученика тако да се до максимума утиче на његово учење и развој“. Према мишљењу Дотрана, индивидуализација је *педагошки принцип* који захтева да се настава прилагоди, усклади, одмери, дозира, да се у њој задовоље и уваже *дечја интересовања* и остале особености детета (Dotran, 1962).

За разлику од претходних дефиниција, у новијој литератури која се бави овом темом наилазимо на шире схватање овог појма као васпитно-образовног приступа који узима у обзир личност детета у целини. Тако, амерички аутори (Saifer et al., 1997) под индивидуализацијом подразумевају васпитно-образовни приступ који узима у обзир све оно што дете доноси у васпитно-образовни процес. Марјановићева (Marjanović, 2003, стр. 8) индивидуализовани приступ ученику посматра врло широко:

- 1) Као васпитно-образовни приступ уопште, као поштовање и партнерски однос између детета и наставника, као однос у коме наставник има осећај за све индивидуалне особености и искуства која деца уносе у наставну ситуацију, као однос у коме наставник и ученик утичу један на другог;
- 2) Као процес у којем наставник осмишљава наставу кроз непрекидни циклус посматрања, планирања и реализације циљева, задатака, садржаја, метода и средстава прилагођених могућностима и потребама ученика;
- 3) Као одлику целокупног школског рада, а не као једнократну меру или временски ограничен поступак.

Најшире гледано, овај приступ подразумева одређену филозофију образовања и учења, засновану на специфичностима деце и њиховим потребама у процесу учења, чији је крајњи циљ развој дететових потенцијала. У примени индивидуализованог приступа полази се од следећих сазнања о детету и његовим потребама у процесу учења: (а) свако дете је јединствено, вредно

само по себи, има потенцијале и тежњу да их оствари; (б) деца се међу собом разликују; разлике међу децом су толико изражене да утичу на процес учења (на оно што деца желе да уче, на подршку која им је потребна и на темпо којим уче); (в) деца најбоље уче у безбедном окружењу, када имају подршку одраслих и када одрасли имају висока очекивања од њих; (г) деца најбоље уче када су ангажована у процесу учења, у интеракцији са наставником, својим вршњацима и наставним материјалима и (д) деца најбоље уче када пронађу лични смисао у ономе што уче и раде, када су садржаји и процес учења повезани са њиховим могућностима, интересовањима, претходним искуством и знањем (Tomlinson, 1999; McTigbe & Brown, 2005). На основу ових сазнања, примена индивидуализованог приступа у раду с децом подразумева: поштовање личности детета, флексибилан план и програм, флексибилно окружење за учење, примену различитих стратегија и интерактивних метода у раду с децом, бољу опремљеност школа, као и компетентне и креативне наставнике чије су имплицитне педагогије у складу с овом филозофијом учења.

Индивидуализовани приступ није рецепт за подучавање, наставна стратегија или нешто што наставник примењује само онда када има времена (Pettig, 2000). Индивидуализација би требало да прожима целокупан наставни и ваннаставни процес и да буде основно полазиште у свим сегментима школског рада, као и окосница у свим врстама односа у школи. Једна од битних одлика овог приступа је континуитет процеса, стално мењање, усавршавање, преиспитивање, непрестано прилагођавање ученицима (Marjanović, 2003).

Индивидуализована настава се, као и свака друга врста наставе, одвија кроз три фазе: припремна – фаза планирања, оперативна – фаза реализације и верификативна – фаза евалуације (Milić, 2002). За примену овог приступа специфично је то да се у планирању, реализацији и вредновању процеса учења дозвољава и подстиче већа партиципација, одговорност и иницијатива ученика, што помаже развијању свести код наставника и ученика да су заједнички градителји, а не „даваоци и примаоци“ знања. Осим тога, примена индивидуализованог приступа ученику подразумева континуирану и садржајнију са-

радњу школе и породице, њихов партнерски однос који је усмерен ка развоју детета и његових потенцијала. Нагласак је на већој сарадњи свих учесника васпитно-образовног процеса, тимском раду и адекватној подршци наставницима у оквиру школе, али и на локалном нивоу.

У примени индивидуализованог приступа кључно је да наставник буде свестан разлика које међу децом постоје, да што боље упозна своје ученика и да, полазећи од тога, створи подстицајне услове за учење и развој. Да би се овај приступ успешно спроводио, неопходно је да наставник зна према којим особеностима се његови ученици међусобно разликују и да о тим разликама води рачуна у осмишљавању процеса учења. Индивидуализација је одговор на кључну критику традиционалне школе и усмереност васпитно-образовног процеса на просечно дете, па је занимљиво поменути резултате истраживања које је обављено половином прошлог века (Symonds, према Markovac, 1970). Резултати овог истраживања показују да и *међу децом истог узраста* постоје *велике разлике у менталној развијености* (међу децом старости 11 година могу се наћи деца са менталним узрастом од шест година, као и она са менталним узрастом од 16 година). Такође, резултати указују и на велике разлике у развијености менталних потенцијала у појединим доменима (памћење, математичко резоновање, логичко резоновање, развијеност речника, говорне способности и невербалне способности) *код ученика с истим коефицијентом интелигенције*. Стога у настави која је једнака за све ученике није могуће уважити разлике које постоје чак ни међу ученицима истог узраста и једнаког коефицијента интелигенције, па се с правом може рећи да *када подучавамо просек, заправо не подучавамо никог* (Marjanović, 2003).

Ученици се међусобно могу разликовати према полу, узрасту, физичким својствима – моторичкој спремности, различитим талентима, радним навикама, понашању, менталној развијености, развијености чула, мотивисаности, темпу загревања за рад, претходном искуству и знању, темпераменту, мотиву постигнућа, радозналости, интересовањима, ставовима и вредностима, самопоуздању, карактеру, стилу учења, упорности,

истрајности, социјално-породичним приликама, емоционалности и тако даље (Marjanović, 2003).

Имајући у виду поменуте разлике наставник осмишљава наставни процес тако да обезбеди што више различитих подстицаја: флексибилно окружење за учење, флексибилан начин подучавања, богатство средстава и прилагођавање различитим карактеристикама ученика. Свака наставна јединица и конкретно свака активност може се на различите начине *модификовати* и *прилагодити* различитим потребама и могућностима деце. Можемо издвојити три кључне категорије адаптације наставне теме или активности: (а) програмски део – адаптација садржаја; (б) процес подучавања – адаптација начина преношења садржаја и процеса учења и (в) окружење – адаптација средстава, места и времена, одабир особа које учествују у активности (Janney & Snell, 2000). У настави је највише заступљена адаптација материјала, опреме и средстава наставе, затим прилагођавање метода подучавања, а најређе адаптација циљева, задатака и садржаја наставе, јер је ова врста адаптације најтежа и захтева подршку целокупног образовног система.

Индивидуализовани приступ ученику може се реализовати кроз већ позната и испробана решења у настави као што су: примена наставних листића, Блумова таксономија образовних циљева, кооперативно учење у групама, тимска настава, тематска/интердисциплинарна настава, програмирана настава, учење уз помоћ компјутера, учење уз ослањање на школску библиотеку (игротеку, медијатеку), индивидуални образовни планови, портфолио ученика, центри интересовања, облици наставе који користе образовне потенцијале локалне заједнице и слично.

Индивидуализација и сродни појмови

У америчкој педагошкој литератури која се бави овом проблематиком термин индивидуализација наставе је у скорије време врло ретко у употреби. Наиме, овај термин је замењен термином *диференцирана настава*, при чему се и сам појам диференцијације другачије дефинише у односу на ранија схватања према

којима се под диференцијацијом подразумева подела ученика према способностима, темпу напредовања и интересовањима на хомогене, просторно одвојене, трајније профилисане групе, са различитим наставним циљевима и садржајима (Ђорђевић, 1981, стр. 124). Америчка ауторка Томлинсон (Tomlinson, 1995) наглашава разлику између појма индивидуализације, који је коришћен седамдесетих и осамдесетих година прошлог века и појма диференциране наставе. Према њеном мишљењу, под диференцираном наставом се не подразумева индивидуализовани приступ у коме наставник покушава да осмисли, реализује и вреднује наставне програме за сваког појединачног ученика у одељењу. Ови покушаји наставника као резултат имају стварање великог броја малих одељења уместо једне заједнице у којој сви ученици уче. Ови покушаји се завршавају неуспехом, с обзиром на то да наставник мора да осмисли 25 или 30 различитих начина подучавања током једног часа. Насупрот таквом одређењу индивидуализованог приступа, диференцирана настава је начин размишљања о томе како би целокупан процес учења и подучавања требало да изгледа (Tomlinson, 2000). Под диференцираном наставом се подразумева осмишљавање програма, наставног процеса, флексибилног окружења за учење, различитих стратегија и метода подучавања које одговарају различитим могућностима и потребама ученика, а које су усмерене на њихове потенцијале, интересовања, способности и мотивацију (Tomlinson, 1995; Gartin et al., 2002). Уколико узмемо у обзир новија схватања појма индивидуализације, која овај процес схватају шире, као филозофију учења и подучавања, онда се индивидуализација и диференцијација могу поистоветити и користити као синоними.

Услед недовољног разумевања појма индивидуализације, овај појам се често поистовећује с *индивидуалним радом ученика*. Индивидуални рад је један од облика рада у настави под којим се подразумева самостални рад ученика на одређеном задатку. Овако поједностављено схватање појма индивидуализације довело је и до великих критика овог приступа које су се превасходно односиле на занемаривање социјалних односа и интеракције међу ученицима као важног елемента у процесу учења.

Насупрот овим схватањима, можемо рећи да се ова два појма битно разликују и да је индивидуални рад само један од облика рада који се може примењивати у процесу индивидуализације. Иако се разликују, индивидуални рад и индивидуализација нису појмови који се међусобно искључују. Штавише, овај облик рада може бити заснован на индивидуализованом приступу, тако што ће се различитим ученицима давати различити задаци на којима ће радити самостално, а који су примерени њиховим карактеристикама. С обзиром на то да индивидуални рад не подразумева постојање комуникације и сарадње међу децом током рада, потребно га је комбиновати с другим облицима рада који то подразумевају (рад у пару и рад у групи), како би се подстицале вршњачке интеракције током учења. Уколико је при примени индивидуалног облика рада наставник задао задатак исти за све ученике, онда не говоримо о индивидуализованом приступу, јер захтев који је ученицима постављен није прилагођен њиховим индивидуалним карактеристикама, већ је унифициран.

Недовољно разумевање појма индивидуализације довело је до тога да се *групни рад* посматра као појам супротан појму индивидуализације. Индивидуализовани приступ не искључује групни облик рада, већ се он посматра као саставни део индивидуализоване наставе. Наставник може да формира групе деце према одређеним знањима, потребама, интересовањима, способностима, вештинама, особинама личности, приближно истим постигнућима из појединих предмета и другим карактеристикама деце. С друге стране, наставник може да формира хетерогене групе ученика у којима су деца различитих способности и знања, тако да свако кроз сарадњу у процесу учења допринесе групном задатку у области својих развијених потенцијала, а у размени с другима унапреди оне потенцијале који су још недовољно развијени. Ученици могу сами да се опредељују за учешће у одређеној групи која има специфичан задатак или која ради на другачији начин од других, сваки ученик у оквиру групе може имати свој део задатка који му у том тренутку највише одговара, састави група се могу стално мењати и слично. На тај начин груписање ученика представља дина-

мичан процес који увек подразумева узајамно учење, сарадњу, интеракцију и комуникацију међу ученицима.

Индивидуализовани приступ ученику није у супротности ни са *фронталним начином рада*. Један део активности наставник је у прилици да одради фронтално са свим ученицима. Међутим, због бројних недостатака овог начина рада, он не би требало да буде доминантан у настави, већ га је потребно комбиновати са другим начинима рада. Групе и појединци могу пред целим разредом износити резултате свог рада, своје дилеме и проблеме, тражити савет од осталих ученика, тако да се и фронтални облик рада може базирати на индивидуализованом приступу.

Успостављање *партнерских односа* између наставника и ученика и ученика међусобно саставни је део индивидуализације. Из перспективе детета васпитање и образовање је процес који се реализује кроз интеракцију с одраслима, вршњацима и физичком средином. Да би се овај процес одвијао квалитетно и у корист детета, неопходно је да у том односу дете буде равноправни партнер. Партнерски однос је „однос између двеју или више особа који проистиче из заједничких интереса и усмерен је ка заједничким циљевима, а базира се на размени и позитивној међузависности“ (Marjanović, 2003, str. 12). Ове карактеристике партнерског односа манифестују се кроз: (а) равноправност (подразумева једнакост на нивоу расподеле моћи и разноврсност на нивоу властитог испољавања); (б) комплементарност (позитивна међузависност проистиче из различитости и узајамног допуњавања); (в) компетентност (однос узајамног поштовања проистиче из ауторитета базираног на способностима, особинама и знањима, а не из расподеле моћи управљања); (г) аутентичност (сваки учесник у партнерском односу је јединствен, међузависност и усаглашавање односе се на циљеве и интересе, као и на начин реализације односа, а не на узајамно подређивање или надређивање); (д) демократичност (право на избор и одлуку, преузимање одговорности, толеранција, усаглашавање, заједничка правила и норме понашања).

Индивидуализација и инклузивно образовање

Иако је индивидуализација неопходан услов за успешан рад са свим ученицима, укључујући и даровите, у овом делу рада бавићемо се применом овог приступа у раду с децом с тешкоћама у развоју, имајући у виду да индивидуализација постаје изузетно актуелна тема управо у периоду када инклузивно образовање ове деце постаје све учесталија пракса у редовним школама. (Sebba & Ainscow, 1996). Специфичности рада с даровитом децом и децом са сметњама у развоју детаљно су обрађене у посебним поглављима ове књиге.

Индивидуализација се посматра као неопходан, саставни део инклузивног образовања и представља предуслов да се остваре идеје о квалитету образовања, једнакости и индивидуалности ученика. У разматрању неопходности примене индивидуализованог приступа у контексту инклузивног образовања полази се од тога да се деца међусобно разликују по многим карактеристикама, да је свако дете индивидуално биће које има одређене потенцијале, да сва деца могу да уче и да се учење најбоље одвија у флексибилном окружењу, у интеракцији с вршњацима и одраслим особама (Vujačić, 2010). Инклузивно образовање подразумева индивидуализовани приступ детету са тешкоћама у развоју тако да дете не буде издвојено од својих вршњака који немају тешкоће у развоју (Janney & Snell, 2000). То подразумева да се дете образује у редовним школама које су припремљене за овај процес. Инклузивно образовање подразумева другачију визију образовања у односу на образовање у специјалним школама, при чему се истиче значај хетерогених група деце у односу на хомогене групе, што је, такође, битна карактеристика и индивидуализације.

С обзиром на велике индивидуалне разлике које постоје међу децом с тешкоћама у развоју, примена индивидуализованог приступа је један од неопходних услова за квалитетну реализацију инклузивног образовања. Индивидуализовани приступ претпоставља добро упознавање сваког ученика, његових способности, врсте и степена тешкоће коју има, претходних искустава и знања детета, његовог развоја у целини, инте-

ресовања и склоности. На основу ових сазнања о детету осмишљавају се одређена прилагођавања у настави која су неопходна за квалитетну адаптацију детета, његово образовање, учење и развој у редовној школи. Као део индивидуализованог приступа у раду с овом децом, припрема се индивидуални образовни план за свако дете које има одређене тешкоће у развоју. Иако се за децу с тешкоћама у развоју израђују индивидуални образовни планови у циљу континуираног праћења и подстицања развоја, нагласак је на њиховом активном учешћу у активностима које су предвиђене и испланиране за сву децу у одељењу. На тај начин ученик с тешкоћама у развоју у инклузивном образовању прати општи школски програм модификован и прилагођен његовим образовним потенцијалима. Досадашња искуства у реализацији инклузивног образовања нуде одређена решења која омогућавају лакше прилагођавање програма детету с тешкоћама у развоју:

(а) У једном одељењу би требало да буде највише једно до двоје деце с тешкоћама у развоју.

(б) Индивидуални образовни план за свако дете с тешкоћама у развоју ради се индивидуално.

(в) У образовању деце с тешкоћама у развоју нагласак није на тешкоћи коју дете има, већ на развоју дејих способности (очуваних потенцијала) и личности у целини.

(г) Васпитно-образовне активности могу бити исте за сву децу, али су циљеви који се овим активностима желе постићи и помоћ која је неопходна сваком детету за њихово остварење различити.

(д) Померање пажње наставника с остваривања наставног програма на развој дејих способности и личности не значи занемаривање образовног постигнућа детета.

(ђ) Иако су фонд и структура часова исти за сву децу, укупно оптерећење детета с тешкоћама у развоју требало би да буде прилагођено његовим могућностима. Посебна пажња се усмерава на оне садржаје који би могли да помогну учвршћивању осећања сигурности и самопоштовања детета с тешкоћама у развоју. То су они садржаји који су у складу с очуваним дејим способностима и интересовањима и за које

се може претпоставити да ће их дете уз труд успешно савладати.

Индивидуализација и стваралаштво, сарадња и иницијатива

Подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе код деце је један од важних циљева савремене наставе. За разлику од традиционалне наставе, настава у којој се примењује индивидуализовани приступ ученику ствара услове за развој децјих потенцијала кроз подстицање њиховог стваралаштва, сарадње с вршњацима и наставницима и преузимање иницијативе у процесу учења.

Досадашња истраживања о креативности указују на утицај који окружење у коме се учи има на развој стваралаштва код деце (Рапић, 1997). За подстицање стваралаштва детету су потребне што разноврсније стимулације, унутрашња слобода и стабилност. Уколико желимо да подстакнемо децје стваралаштво, дете не би требало штитити од различитих искустава, конфликта, чуђења и супротности у процесу учења. Примена индивидуализованог приступа подразумева креирање богатог, флексибилног окружења за учење, примену различитих стратегија, метода и облика рада и разноврсних активности, што омогућава сваком детету да на свој начин испољи и развија *креативност*. У оваквом окружењу деца су у могућности да испробавају нове ствари и да, на себи својствен – индивидуалан начин, долазе до нових идеја и решења проблема и остваре сопствене потенцијале који се разликују од потенцијала друге деце. Што су могућности разноврсније, то је детету лакше да пронађе оно што га највише интересује и за шта је најспособније.

Поред тога, овакво окружење ствара више могућности за спонтане интеракције, вишеструку комуникацију у одељењу и заједнички рад приликом учења, чиме се подстиче *сарадња међу децом и између детета и наставника*. У окружењу у коме се поштује личност сваког детета, деца се лакше оспособљавају да прихвате и поштују разлике које постоје међу људима. При-

меном индивидуализованог приступа ученику постиже се уравнотеженији однос између потреба појединца и потреба групе, развој позитивних социјалних вештина код деце, обогаћивање начина комуникације и поштовање права других, што чини услове за успешнију сарадњу у процесу учења. Иако на први поглед изгледа да сарадња вршњака више подразумева прилагођавање другима него испољавање личних потенцијала, рад у групи у којој деца сарађују на заједничком задатку управо представља изазов за испољавање индивидуалних потенцијала, пошто сваки ученик најбоље доприноси у сфери својих способности и интересовања. Раније смо поменули да је партнерски однос детета и наставника битна одлика индивидуализованог приступа ученику. Укључивање ученика у процес планирања, реализације и евалуације сопственог учења позитивно утиче на развијање свести код наставника и ученика да су заједнички градитељи знања.

Неки аутори (Mori, према Marjanović 2003) сматрају да је једна од предности индивидуализованог приступа у настави у томе што подстиче ученикову самосталност и одговорност у процесу учења. Дете се навикава да боље организује свој рад, да буде активно у процесу учења, да налази потребне податке, да користи изворе, литературу, речник, енциклопедију при чему се подстичу његова радозналост и иницијатива. Примена индивидуализованог приступа подразумева да наставник обезбеди квалитетније и опсежније повратне информације ученику, што позитивно утиче на мотивацију ученика и преузимање иницијативе у даљем процесу учења (McTigbe & Brown, 2005). Осим тога, учешћем у планирању сопственог процеса учења, кроз већу могућност доношења одлука и прављења избора, ученици уче да преузимају одговорност за сопствени успех, што се позитивно одражава на њихову мотивацију (унутрашњу), а самим тим их подстиче да преузимају иницијативу. Све поменуте способности које подразумева иницијатива могуће је на различитим нивоима развијати код деце различитих способности.

Закључак

Идеја о примени индивидуализованог приступа ученику у васпитно-образовном процесу настала је као потреба да се превазиђу недостаци традиционалне школе и разредно-предметно-часовног система у коме је нагласак на унапред датом програму, доминантној улози наставника и замишљеном просеку. Упркос бројним теоријским разматрањима индивидуализације и практичним покушајима њене реализације, наставна пракса је и даље веома далеко од онога што ова филозофија образовања подразумева. Кључне препреке видимо у постојећој организацији наставе, устаљеној пракси у којој се инсистира на усвајању унапред одређених садржаја и неадекватној припремљености наставника. Имајући у виду податке истраживања (Milić, 2002) који показују да квалитетне форме индивидуализације, уобличене у системски, свеобухватни програм иновације наставе могу допринети унапређивању васпитно-образовног процеса и превазилажењу недостатака традиционалне наставе, примена индивидуализованог приступа би требало да буде један од кључних циљева реформи образовних система. Улоге које се од наставника очекују у примени индивидуализованог приступа ученику захтевају стицање нових знања и вештина, односно њихову адекватнију припрему како током иницијалног образовања, тако и током стручног усавршавања уз рад. Будући да квалитет васпитно-образовног процеса умногоме зависи од постојећих имплицитних педагогија наставника, потребно је да њихова уверења о детету, развоју, процесу учења и властитим улогама буду усклађена са филозофијом учења и образовања која је у основи индивидуализације (Vujačić, 2005). Да би индивидуализовани приступ постао трајна пракса у систему образовања, неопходна су бар три услова. Базично образовање наставника за професију мора да садржи студијске програме који ће помоћи да наставници разумеју кључне елементе индивидуализованог приступа ученику и да своје имплицитне педагогије ускладе с овом филозофијом образовања. Осим тога, школе морају да пруже додатну подршку наставницима кроз различите облике професионалног

развоја, како би своја иницијална знања могли да повежу с праксом и учине их применљивијим. Коначно, образовни систем у целини мора да пружи подршку кроз мењање постојећих системских решења која представљају препреку за примену овог приступа новим решењима која би створила услове да овај приступ постане трајна пракса у систему васпитања и образовања.

Литература

- Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Ђорђевић, М. (1972). Individualizacija nastave primenom nastavnih listića u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4.
- Ђорђевић, Ј. (1979). Individualizacija u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 2.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Savremena nastava*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ђukić, М. (1995). *Didaktički činioci individualizovane nastave*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gartin, B. C, Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Janney, R. & Snell, M. E. (2000). *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kulik, J. A. (1982). Individualized systems of instruction. In H. E. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Marjanović, A. (2003). *Zastupljenost individualizovanog pristupa učeniku u nastavi likovne kulture u starijim razredima osnovne škole* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Markovac, J. (1970). *Nastava i individualne razlike učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- McTigbe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible?, *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 3, 234-244.
- Miller, R. L. (1976). Individualized instruction in mathematics: A review of research. *Mathematics Teacher*, No 69, 345-351.
- Milić, S. (2002). *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost*. Beograd: ZUNS.
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated, *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 1, 14-18.
- Saifer, S. (1997). *Individualizovano podučavanje u ranom vaspitanju i obrazovanju*. Vašington: CRI. Interni materijal Centra za interaktivnu pedagogiju.

- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-17.
- Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1985). Effects of whole class, ability grouped and individualized instruction on mathematics achievement, *American Educational Research Journal*, Vol. 22, No. 3, 351-367.
- Talmage, H. (Ed.). (1975). *Systems of individualized education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction, *Personalized Learning*, Vol. 57, No. 1, 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Education Leadership*, Vol.58, No 1, 6-11.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 54, br 4-5, 483-496.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

ПРИСТУП ИНИЦИЈАТИВИ, САРАДЊИ И СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ КОД НЕУСПЕШНИХ УЧЕНИКА¹

Душица Малинић², Николета Гутвајн
Институт за педагошка истраживања

У литератури и школској пракси преовладава уверење да је високо школско постигнуће значајан предуслов за оптималан професионални развој и успех у животу, као и да школски неуспех представља проблем на коме треба радити превентивно. Родитељи и наставници очекују да ученик постигне успех у школи, при чему често занемарују чињеницу да успех није лако постићи и да су успони и падови саставни део животног искуства. Из перспективе родитеља и наставника неуспех у школи се углавном третира као последица деловања разноврсних узрока који се налазе у самом ученику, његовим унутрашњим процесима, али и односима које успоставља у школи. Међутим, за неуспешног ученика неуспех може имати сасвим другачије значење од оног које му приписују „одрасли“. Постоји велики број различитих узрока који доводе до тога да се неко означи као „неуспешан у школи“. У истраживањима домаћих и иностраних аутора узроци школског (не)успеха ученика повезују се са три широке групе фактора: *породица и вршњаци* (породични односи, социоекономски статус и структура породице, очекивања родитеља и вршњака, вршњачки односи), *школа* (наставни план и програм, обученост наставника за васпитно-образовни рад, примена нових наставних метода, односи између ученика и наставника, очекивања наставника, начин оцењивања ученика) и *лични ресурси* ученика (интелигенција, вредности, самопоштовање, очекивања, процена самоефикасности). Имајући у виду

¹Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² dmalinic@rcub.bg.ac.rs

комплексност и разноврсност узрока неуспеха, можемо закључити да неуспешни ученици не представљају хомогену групу у погледу разлога неуспешности, што указује на неопходност прецизнијег сагледавања суштине неуспеха и, у складу с тим, избора адекватних стратегија за подстицање промена у понашању ове групе ученика. Успешне стратегије за превазилажење школског неуспеха насталог деловањем школ-ских фактора као крајњи исход имају унапређивање квалитета наставе, а заснивају се на примени иновативних наставних поступака којима се ученици подстичу на преузимање иницијативе за промене у понашању, успостављање сарадничког односа и испољавање креативног потенцијала. У овом раду усмерићемо се на проучавање различитих критеријума у дефинисању појма „неуспех“ и стратегија за промену образаца понашања неуспешног ученика. Сматрамо да је понашање неуспешног ученика подложно промени, односно да неуспешан ученик може да повећа ниво школског постигнућа.

Школски неуспех: индивидуална карактеристика ученика или производ социјалних односа

Школски неуспех представља синтагму која је током времена уобличавана на различите начине, најчешће у односу на то што је опажено као кључни узрок његове појаве (West & Pennell, 2003). Проблем неуспешности осветљаван је са позиција когнитивних способности и особина личности, са становишта различитих социјалних односа и односа моћи. Упркос интензивном проучавању и разноврсним одређењима, теоретичари и практичари нису постигли сагласност о универзалној, опште-прихваћеној дефиницији овог феномена. Оваква ситуација је разумљива када се у обзир узме чињеница да је школски неуспех друштвена појава иза које стоји мноштво потенцијалних и стварних узрочника манифестованих у ученичком понашању и постигнућу (Malinić, 2009).

Аутори који су у први план ставили значај интелектуалних способности, а пре свега опште интелигенције, сматрали су да неуспешни ученици немају довољно потенцијала за боље

постигнуће у школи (Backman & Secord, 1968). Међутим, налази неких истраживања показали су да у популацији интелектуално високообдарене деце, од којих се очекује изванредно академско постигнуће, постоји знатан број оних који не реализују свој потенцијал (Ford, 1992) и да је међу неуспешним ученицима 20 одсто оних који су процењени као најспособнији (Ђорђевић, 1995). Из искуства вишегодишњег рада с неуспешним ученицима Спевак и Каринчова (Spevak & Karinch, 2000) наводе да је код већине ученика са slabим постигнућем просечан коефицијент интелигенције 126. Споменути аутори наглашавају да многи ученици не знају или не прихватају могућност да су интелектуално високоспособни, а у порицању интелигентности проналазе начин да се заштите од очекивања битних одраслих из окружења. Оваква сазнања отворила су нову димензију у сагледавању проблема неуспешности, јер је постало очигледно да се само на основу способности не може објаснити срж школског неуспеха. Упркос томе, још увек многи истраживачи неуспех посматрају превасходно као индивидуални проблем ученика, односно као разлику између школског постигнућа и интелектуалних способности (Delisle & Berger, 1990; Peters & Van Boxtel, 1999; Lau & Chan, 2001). С обзиром на то да су способности увек везане за специфичну област или врсту активности, може се рећи да неуспех представља феномен специфичног домена (Cloward, 1974; Delisle & Berger, 1990). Овакво одређење неуспеха може се схватити као својеврстан позив на преиспитивање устаљене праксе етикетирања ученика који има негативне школске оцене као генерално неуспешног. Другим речима, указује се на неопходност посматрања целокупног понашања ученика, а не само неких сегмената његовог понашања. Ученик у исто време може бити неуспешан из више наставних предмета и успешан у спорту или музици. Исто тако, ученик који је слаб у већини школских предмета може да покаже таленат или интересовање за најмање један наставни предмет. Уколико таквог ученика означимо као неуспешног, то значи да смо занемарили сваки позитиван резултат или понашање тог ученика. За таквог ученика се може рећи да је неуспешан у ситуацијама школског учења, али да је зато изузетно успешан, на

пример, у настави историје или у активностима изван школе. Сматрамо да је, у конкретној ситуацији, адекватније „означити” понашање ученика него самог ученика. Правилније је рећи: ученик је „неуспешан у области физике или биологије” него „неуспешан ученик”.

Поред дефиниција које се ослањају на способности, знатан је број оних које у први план истичу конативне особине личности. Срж ових дефиниција је схватање неуспеха као последице ученичке лењости, недовољне мотивисаности, неправилног односа према учењу, незаинтересованости за школски рад и активности на часу (West & Pennell, 2003; Gutvajн, 2009a; Malinić, 2009). Дакле, у дефинисању школског неуспеха фокус се помера са когнитивних способности на конативне особине личности. Овакво схватање теоретичари и истраживачи објашњавају појавом да неуспешни ученици не показују иницијативу за промене у постигнућу управо зато што немају довољно развијену мотивацију нити интересовања за даљи напредак у учењу. У том контексту, актуализација дејих потенцијала опажена је као основни педагошки циљ наставе и успешан јединствени начин достизања предвиђених образовних исхода. Улога наставника је улога педагошког посредника који треба да помогне развој и активизацију потенцијала, организујући наставу према принципима који обезбеђују креативни процес учења, а који се остварује кроз креативне активности свих ученика (Šefer, 2005). Све активности у учењу, а посебно креативне продукције, у основи имају мотивацију за сазнавањем, која подстиче потенцијале да се интегришу, усмере и активирају (Требјеџанин & Šefer, 1991). Захваљујући оваквим схватањима, дефиниције школског неуспеха почињу да укључују социјалну димензију овог феномена. Неуспех више није виђен као искључиво учеников проблем, већ као шири друштвени феномен који је пожељно сагледати са позиција свих актера укључених у образовни процес. У ширем школском контексту неуспех ученика се може посматрати као израз наставничке некомпетентности, неефикасне наставе, лоших наставних програма, недовољно јасних уџбеника или неадекватних системских решења помоћи (Malinić & Džinović, 2004).

Дефинишући неуспех као пропуштање да се развије и користи сопствени потенцијал, Даудел и Коланђело (Dowdall & Colangelo, према Hoover-Schultz, 2005) обједињују претходне дефиниције, узимајући у обзир диспозиције којима појединац располаже, али не занемарујући контекстуални простор у коме се појединац остварује. Упркос напорима споменутих аутора, међу теоретичарима и практичарима не постоји консензус око одређења појма школски неуспех. Можемо закључити да се овај појам најчешће одређује као: (а) несклад између постигнућа ученика и интелектуалних способности, (б) резултат садејства различитих неинтелектуалних фактора, као што су: незаинтересованост за наставни предмет, одсуство концен-трације и воље, (в) последица неадекватних социјалних односа, (г) етикета коју „значајни други” приписују ученицима на основу властитих критеријума успешности, (д) специфичност ситуације и садржаја, (ђ) резултат неадекватних метода и приступа у настави (Milošević, 2004; 2006, Gutvajn, 2009a; 2009b). У овом раду неуспех се посматра као понашање које је могуће променити током времена применом иновативних наставних поступака који подстичу иницијативу, сарадњу и стваралаштво код неуспешних ученика.

Различити типови неуспешних ученика

Према схватању неких аутора, избор модела или стратегија превазилажења неуспеха може бити олакшан дефинисањем типова неуспешних ученика (Bleuer & Walz, 2002). У различитим типологијама, типови неуспешних ученика су дефинисани на основу особина личности, доминантних облика понашања, недостатка мотивације и ставова према школском раду и учењу (Malinić, 2009).

У табели 1. наведене су три познате типологије неуспешних ученика, а у овом раду укратко ћемо приказати типологију коју су предложили Спевак и Каринчова (Spevak & Karinch, 2000). Ова класификација је настала као резултат њиховог вишегодишњег рада с немотивисаним и неуспешним ученицима. Полазећи од неких статистичких показатеља према

којима 85 одсто деце школског узраста испољава упадљиво мотивационе проблеме и схватања да неуспех може бити целоживотни проблем уколико се игнорише или се поступа неефикасно, споменути аутори издвајају четири типа неуспешних ученика.

Табела 1. Типологије неуспешних ученика

Diane Heacox, 1991.	Mandal & Marcus, 1995.	Spevak & Karinch, 2000.
Бунтовник	Инертни	Дистанцирани ученик
Конформиста	Анксиозни	Пасиван ученик
Ученик под стресом	Истраживач	Зависан ученик
Ученик који се опиरे	идентитета	Пркосан ученик
Жртва	Варалице	
Растрзани ученик	Тужни неуспешни	
Ученик који се досађује	Пркосни неуспешни	
Спокојни ученик		
Једнострано успешан ученик		

Дистанцирани неуспешни ученик. Дистанцирани ученици су индивидуалци с високом могућношћу остваривања креативног потенцијала у раду с рачунаром, у шаху, математици и другим активностима у којима нема много директне комуникације. Често имају богат речник и техничка знања, као и способност за филозофску и аналитичку дискусију. Окренути су усамљеним, појединачним активностима без емотивне укључености. Због ниског прага толеранције, дистанцирају се и не сарађују са другима, што најчешће води ка социјалној изолацији. Од сва

четири типа, овај тип неуспешног ученика је најмање зрео и најмање се емотивно развија.

Очигледно је да дистанцирани ученици захтевају индивидуализован приступ наставника. Промене у понашању дистанцираних ученика могуће је подстаћи постепено, грађењем поверења и развијањем пријатних осећања према другима. Успостављање дијалога између наставника и дистанцираних ученика представља искорак ка отварању ових ученика према окружењу у коме се налазе. У том смислу, наставникова употреба хумора као мотивационог средства дистанцираним ученицима може помоћи да потисну и контролишу страх.

Пасивни неуспешни ученик. У основи његовог понашања је жеља да добије одобрење особе од ауторитета, било да је реч о родитељу или наставнику. Пасивни ученик је под константним притиском да удовољи другима, што га чини анксиозним. Он нема у фокусу своје сопствене жеље као ни искуство личног испуњења, што представља неопходан услов за развој и очување унутрашње мотивације. Ретко када ће на питања конструисати одговоре који одражавају његово мишљење, радије ће интерпретирати мишљења и ставове других. Иако су много зрелији од дистанцираних неуспешних ученика, ни пасивни ученици нису довољно емотивно развијени да схвате како се заправо осећају. Постоје четири супкатегорије пасивних неуспешних ученика. *Компулзивни пасивни ученик* (обраћа пажњу на све детаље активности за коју очекује одобрење и признање од других); *опсесивни пасивни ученик* (улаже напор да све што чини за другог буде до детаља перфектно, уз преиспитивање да ли је то што ради довољно добро); *физички пасиван ученик* (користи се физичким слабостима или недостацима како би стекао наклоност и симпатије људи око себе; њихови симптоми и тегобе се заиста физички манифестују, али као последица стреса, анксиозности, тензије и ишчекивања); *хистерични пасивни ученик* (непрекидно покушава да импресионира друге преувеличавањем сопственог залагања, при чему му нарцисоидност ограничава испољавање сопствених потенцијала).

Спевак и Каринчова сматрају да је пасивном ученику, било које супкатегорије, најважније да препозна шта осећа и шта

жели, као и да увиди значај тих емоција и жеља. Наставник би могао да подстакне успостављање сарадње са пасивним учеником, на пример препоручивањем литературе фокусиране на лична осећања и изборе, чиме се пасивни ученици могу усмерити на размишљања о сопственим емоцијама и изборима. Подстицање комуникације, као интегралног дела сарадње, могло би да се заснива и на укључивању овог ученика у доношење заједничких одлука у породици и одељењу. Пасивном ученику је потребна помоћ да култивише осећај онога што му даје унутрашњу сатисфакцију; разуме и прихвати поруку да његове идеје нису погрешне и да могу да имају више различитих модалитета, као и да схвати да је тензија саставни део искуства.

Зависни неуспешни ученик. У питању су ученици који теже ка томе да их други структурирају и организују, да други реше њихове дилеме и преузму њихову одговорност. Зависни ученици нису способни да одреде приоритете и најчешће се фокусирају на активности које имају краткотрајну вредност, игноришући оне који могу да утичу на будућност. На пример, у основној школи ови ученици се више фокусирају на физичко, музичко и ликовно него на базичне предмете од којих им генерално зависе оцене и успех у школи. У суштини, зависни ученици мало значаја придају школи, тражећи кривца за неуспех у другима и околностима које су изван њихове контроле. Овај тип неуспешног ученика најчешће ће испољити пасивно агресивно понашање, а на родитељима и наставницима је да препознају ову манипулативну игру и да се с њом суоче.

Према схватању Спевака и Каринчове, највећи број неуспешних ученика припада овом типу. Споменути аутори сматрају да су од свих типова неуспешних зависни ученици најтежи за сарадњу зато што вешто манипулишу одраслима. Међутим, зависни ученици имају више страхова него што признају и било би им изузетно корисно да дискутују о њима на неки индиректан начин. Наставници би могли да помогну овим ученицима да се са својим страховима индиректно суоче, на пример, кроз анализу неког филма или садржаја књиге где наилазе на ситуације којих се и сами плаше. Ученик би требало

да уложи одређени напор и да упозна понуђени садржај, а потом да дискутује о њему у светлу сопствених вредности и страхова.

Пркосни неуспешни ученик. Најчешће се јавља у позној адолесценцији и за њега је карактеристично да је веома несигуран у испољавање независности и у своју зрелост. Понашање овог ученика углавном се заснива на отворено пркосном ставу према ауторитету, конфликтности и непослушности. Свака критика која им се упуту још више их дистанцира и наводи на арогантно понашање. Када су онемогућени да остваре неке персоналне циљеве, уместо да се суоче с тешкоћама, они се шепуре лажном независношћу, што им служи као заштита од одговорности, а истовремено редукују анксиозност од потенцијалног неуспеха.

Пркосним ученицима је потребна помоћ да развију персоналну контролу над ситуацијом, да успоставе боље интерперсоналне односе у одељењу и избегну конфликтне ситуације. Комуникација би требало да буде непосредна, а наставник би требало да препозна потенцијале ових ученика на које може да утиче и да смири конфликтну ситуацију унапређивањем комуникације између пркосног и осталих из окружења.

Сарадња и подстицање аутономне мотивације као стратегије за савладавање неуспеха у школи

Неуспешни ученици се, поред заједничких својстава, веома разликују, као што се разликују и они који нису неуспешни. Разлике међу неуспешнима намећу и различите прилазе и методе у раду с њима. Када је већ евидентно да је ученик испољио неуспех у школском раду и учењу, и када су делимично или потпуно опажени узроци његове неуспешности, поставља се питање како му пружити помоћ да превазиђе постојећи проблем. Учестали неуспех обесхрабрује, фрустрира, умањује заинтересованост за школу (Malinić, 2007), слаби иницијативу за промену и спутава развој потенцијала. Осим тога, доживљавање неуспеха у школи изазива код ученика губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење

мотивације за активно учешће у наставним активностима, што за последицу има повлачење ученика у себе, одсуство иницијативе за промену понашања и поновно јављање неуспеха (Milošević, 2004).

Кооперативно учење и сарадња. Унапређивањем квалитета учења и поучавања, применом разноврсних метода, начина и облика рада, неуспешни ученици се могу подстаћи на системско и активно учење. Међу стратегијама које су се показале као ефикасне у промени образаца понашања неуспешног ученика важно место заузима кооперативно учење. Резултати истраживања о кооперативном учењу показују да се овај облик учења може успешно примењивати на свим узрастима ученика, у свим наставним предметима и на великом броју задатака. Учење путем сарадње доприноси бољем постигнућу, вишим нивоима резоновања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, пријатељству и већем самопоуздању (Ševkušić, 1995, 2003). Кооперативно учење почива на идеји да ће ученици лакше открити и разумети сложене појмове уколико имају прилику да међусобно разговарају о ономе што уче. Код кооперативног учења ученици заједно уче у паровима или малим групама, да би остварили заједнички задатак, истражили заједничку тему или надоградили узајамне спознаје, створили нове идеје, нове комбинације или јединствене иновације (Ćatić & Savran, 2008). Величина група може да варира, а чланови би требало да буду различитих способности и нивоа знања. Кооперативно учење подстиче сарадњу, али и креативност ученика кроз флексибилност мишљења које се развија сагледавањем проблема из различитих углова у решавању на различите начине.

Инструктивни рад у пару умногоме одговара потребама и способностима даровитих и неуспешних ученика. У сваком одељењу постоје ученици који на први поглед одскачу од осталих, било да су даровити или имају одређене тешкоће у савладавању наставног градива. Зависно од природе наставних садржаја, инструктивни рад у пару може се организовати тако да сваки пар у одељењу ради исти задатак, сваки пар у одељењу

ради посебан задатак, група парова ради исти задатак. Ученички парови могу се формирати на основу различитих критеријума у хомогене и хетерогене парове. На пример, даровити и мање способни ученици, пар даровитих ученика и пар мање способних ученика, парови према интересовањима, парови према стилевима учења и слично. Инструктивни рад у пару у комбинацији са осталима облицима сарадње ученика (рад у малим групама, подгрупама или тимовима) може имати значајне ефекте на промене у понашању и постигнућу неуспешних ученика. Емпиријски је потврђено да модели и технике кооперативног учења имају позитивне ефекте на понашање и постигнуће неуспешних ученика, односно да неуспешни ученици имају већу добит од кооперативног учења него ученици који имају висока постигнућа (Kenneth & Young, 1999). Утврђено је да вештине које су потребне за заједничко учење у групи – активно слушање, објашњавање, укључивање других у активности – доприносе ефикаснијем учењу и развијању социјалних вештина и способности за тимски рад и сарадњу (Jensen, 2003). Искуство стечено у кооперативним активностима смањује страх од школског неуспеха, повећава самопоуздање и доводи ученика до уверења да га прихватају разредни другови, да се други ученици интересују и брину о томе како и колико он учи и да ли могу да му помогну у савладавању наставног градива. Добри односи са вршњацима који су успешни у школи могу утицати на то да неуспешан ученик прихвати циљеве и норме групе успешних ученика које су, углавном, и друштвено пожељне (Gutvaj, 2010).

Подришка и мотивисање. Поред кооперативног учења, у литератури се наводе и друге стратегије које су се показале као ефикасне у промени понашања неуспешних ученика: стратегије подршке, интринзичне и допунске стратегије (Delisle & Berger, 1990). *Стратегије подршке* омогућавају неуспешним ученицима да се осећају као део „породице“, укључујући методе као што су одржавање разредних састанака на којима се разговара о проблемима и бригама ученика, пројектовање курикуларних активности заснованих на потребама и интересовањима ученика. *Интринзичне стратегије* базирају се на идеји да је академски појам о себи уско повезан са жељом за оптималним школским

постигнућем. Стога, у учионици у којој се негују позитивни ставови према учењу постоји већа вероватноћа да се ученици подстакну на виши ниво постигнућа. У учионицама овог типа, наставник подстиче ученике на покушаје, а не само на успех, вреднује њихов допринос у креирању правила у учионици и одговорности, омогућава ученицима да оцене свој рад пре него што их оцени. *Допунске стратегије* пружају шансу ученицима да се истакну у својим областима интересовања и покажу своје могућности. Истовремено, ученицима су обезбеђене могућности за учење одређених области у којима су испољили тешкоће у савладавању. Ова ремедијација се врши у „безбедном окружењу“ у којем се грешке сматрају делом учења за све, укључујући и наставника. Наставници који су ефикасни у промени понашања неуспешног ученика препознају да ученици нису савршени, односно да сваки ученик има специфичне снаге и слабости, као и социјалне, емоционалне и интелектуалне потребе. За оптималан успех ученика важно је да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима, као и стрпљење и поверење у ученикове снаге (Thrumman & Wolfe, 1999; Arroyo & Rhoad, 1999; Milošević, 2003, 2005). Ученичка перцепција наставникове подршке и позитивни интерперсонални односи поспешују психолошко функционисање ученика, а истовремено утичу на повећање интересовања за учење и за одређени наставни предмет (Black, 2006). У циљу промене понашања неуспешног ученика, наставницима се препоручује да: имају реално висока очекивања од ученика; прилагоде захтеве ученичким потребама; буду одговорни и развијају позитивне ставове према ученицима; укажу на вредности наставних предмета; прослеђују непосредне задатке и дају повратне информације о раду; користе модел континуираног прогреса: организују флексибилне групе базиране на ученичким потребама, а оцењивање и регруписање базирају на ученичком напретку (Bethani et al., 1995).

Све наведене стратегије имају за циљ стварање мотивисаног ученика и подстицање иницијативе за промену у понашању и постигнућу. Што је ученик више мотивисан да учи, његово учешће у процесу учења ће бити веће. Мотивисани уче-

ници се разликују од немотивисаних ученика како у погледу понашања и постигнућа, тако и у приступу разноврсним активностима у животном окружењу. Успешне ученике углавном карактерише аутономна, а неуспешне екстерна мотивација. Аутономно мотивисан ученик је високоефикасан у школи и истрајан у извршавању постављених задатка, при чему му није потребна никаква награда. Истраживања су показала да наставници и родитељи могу негативно да утичу на мотивациону оријентацију деце дајући награде за школско постигнуће (Dev, 1997). Деловање спољне мотивације (на пример, учење само за оцену) углавном има краткорочне ефекте (знање није трајно, а често ни функционално применљиво). Ипак, треба напоменути да током времена спољашње мотивисане активности могу постати мотивисане унутрашњим потребама, а тај процес претварања спољашње у унутрашњу мотивацију Олпорт (Olport, 1969) назива функционалном аутономијом мотива. Овај процес интериоризације мотива наставници би требало да препознају и подрже, што на различитим узрастима захтева различите приступе. Већ у млађим разредима основне школе, када се јављају први знаци тешкоћа и проблема у учењу и постигнућу, подстицати унутрашњу мотивацију ученика значи омогућити му да у сарадничкој атмосфери групе (одељења) испоји свој потенцијал бирајући активности и садржаје који га интересују, примењујући технике активног учења, овладавајући собом и околином, развијајући доживљај личне компетентности који је потребан за даљи успех у учењу. Стварањем услова у којима се обезбеђује задовољење потреба ученика, наставник би могао да подстакне мисаону активизацију и креативно-продуктивне активности ученика (Šefer, 2005). Настава би, дакле, требало да представља интерактивни оквир подстицања иницијативе, сарадње и креативних потенцијала свих ученика, па и неуспешних, кроз развијање интринзичне мотивације, дивергентног истраживачког понашања и радозналости за различите активности и садржаје.

Проучавања образовне праксе показују да примереност и успех појединих стратегија рада са неуспешним ученицима зависе од услова у којима се изводе, могућности школе, као и од

карактеристика ученика и наставника који их користе. Осим тога, успешни програми интервенције имају и различите фокусе. На пример, Кингова (King, 1994) је поредила три веома позната и успешна интервентна програма који се примењују у многим основним школама у Америци. Анализирајући сличности и разлике међу њима у односу на основне компоненте програма (курикулум, наставу, узраст ученика, укљученост родитеља и управљачку структуру) издвојила је кључна поља њиховог деловања. Тако је програм под називом *Успех за све* аутора Роберта Славина усмерен на когнитивне поступке који доприносе бољим образовним исходима ученика. За разлику од њега, *Школски развојни програм* Џејмса Комера фокусиран је на побољшање школске климе као централни део стратегије помоћи неуспешним ученицима. За програм убрзаног школовања Хенрија Левина карактеристично је да ученицима који су у неповољном положају и ризику од неуспеха нуди могућност свакодневних продужених дневних програма у школи, како би се убрзао њихов академски напредак.

Иако у литератури постоји велики број могућих стратегија рада са неуспешним ученицима, у пракси има мало могућности за континуирану подршку неуспешном ученику у дужем временском периоду.

Ка подстицању стваралачког понашања неуспешних ученика

Мотивацију неуспешних ученика у настави потребно је перманентно истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер. Посебну пажњу требало би усмерити на проучавање различитих фактора који неуспешне ученике могу покренути да активно и стваралачки учествују у наставном процесу. Мотивација ученика је од изузетне важности за токове и исходе наставе и може утицати на деловање других фактора који су у наставном процесу неизоставни. Опште или неке специфичне способности ученика могу бити на високом нивоу развијености, али уколико ученик није мотивисан, онда је ефекат тих способности доведен у питање, и обратно, одређени ниво развијености неких способности може се унапредити

уколико је ученик мотивисан (Muminović, 2000). На пример, резултати неких новијих истраживања показују да неуспешни даровити ученици, иако своју интелигенцију процењују једнако високо као успешни даровити ученици, нису мотивисани да постижу високе школске резултате (Jovanović et al., 2010). Неуспешни даровити ученици процењују образовне циљеве као мање битне, виде себе као мање способне и вољне да се ангажују у школском контексту, нису мотивисани да уложе напор у остваривање школских циљева и склонији су да уђу у конфликте са наставницима у намери да оспоре њихов ауторитет. Неуспешни даровити ученици се разликују од успешних даровитих и осталих ученика у погледу својих ставова према наставницима и учењу, по академском појму о себи, односно по процени свог школског постигнућа, мотивацији да се за њега заложу и процени својих способности да се ангажују у школском контексту.

Иspoљавање креативности у настави укључује више фактора који сукцесивно или симултано делују и детерминишу њене исходе. Уколико је наставник креативан, а наставни садржај не дозвољава знатније кретање ка новом и оригиналном или ка уочавању необичног, онда креативност углавном изостаје. Исто тако уколико садржај наставе има елементе за креативно испољавање, а наставник својим стручним и другим квалитетима не може да покрене ученике у правцу развоја креативности, она ће изостати. Креативност у настави детерминише и ученик, односно уколико ученик не поседује претпоставке за креативно учешће у настави, онда се искључују наведени фактори. Коначно, креативност у настави детерминише позитивна корелација наведених фактора који су у њеној основи (Muminović, 2000).

За сваког ученика могуће је направити профил способности, уочити јаче стране у структури способности и уважити оне које више обећавају. Ученици који су неуспешни у неким аспектима, али чији таленат превазилази границе онога што је обично предвиђено стандардним програмом имају право на образовање које одговара њиховим потенцијалима. Напори истраживача све чешће су усмерени на откривање начина којима

се може подстаћи стваралачка активност свих, а посебно неуспешних ученика у настави. Уважавање преферираних стилова учења препознато је као један од потенцијално успешних начина подстицања стваралаштва ученика. Улога преферираних стилова учења је у томе да у сазнајном процесу подстакну трансформацију старих сазнања у нову конструкцију³. Колб (Kolb, према Chen, Toh & Ismail, 2005) је дефинисао четири стила учења и, сходно томе, четири типа ученика (табела 2).

Табела 2. Стили учења

Стили учења	Карактеристике стила
Асимилатори	апстрактна концептуализација и рефлексивно посматрање
Конвергентни	апстрактна концептуализација и активно експериментисање
Акомодатори	конкретно искуство и активно експериментисање
Дивергентни	конкретно искуство и рефлексивно посматрање

Асимилатори: ученици који су најбољи у апстрактној концептуализацији и рефлексивном посматрању, настоје да уче на основу уклапања информација у постојеће теорије или шеме, без обраћања пажње на практичну примену тих информација. *Конвергентни:* ученици који најбоље уче кроз апстрактну концептуализацију и активно експериментисање, настоје да примене своја схватања на разумевање проблема након стварања хипотетичког или дедуктивног конструкта. *Акомодатори:* ученици који најефикасније уче кроз конкретно искуство и активно експериментисање, ослањају се на интуицију и метод решавања проблема путем покушаја и погрешака. *Дивергентни:* ученици чија је доминантна способност учења у области конкретног искуства и рефлексивног посматрања, настоје да уче

³ Стил учења се дефинише као психолошко, когнитивно и афективно понашање које служи као релативно стабилан индикатор тога како ученик прима, реагује и одговара на средину током учења (Horton, 1997).

кроз искуство, али тек након разматрања тог искуства из мноштва различитих перспектива.

Резултати неких истраживања показују да се успешни и неуспешни ученици знатно разликују према стилевима учења. На пример, наставницима би користило да знају да ученицима са тешкоћама у учењу више одговара усмено испитивање, учење уз помоћ аудитивног модалитета, формално дизајнирано окружење и учење на различите начине (самостално, у групи, у пару са вршњаком). За разлику од њих, ученицима без тешкоћа у учењу више одговара индивидуалан рад у тихом окружењу, тактилни и кинестетички модалитети, док према аудитивном модалитету показују одбојност (Bethani et al., 1995).

Резултати истраживања о релацијама између креативног испољавања ученика, њиховог школског успеха и академских преференција на крају основног образовања показују да неуспешни ученици могу да имају високу креативност (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004). Развијање, испољавање и подстицање креативности је познат, признат и пожељан циљ савремених образовних система и као такав налази се у нашим школским законима, прописима и препорукама о раду у школи. Истраживања потврђују да је креативност значајан циљ васпитања и образовања, према мишљењу свих активних учесника и осталих заинтересованих актера, ученика, њихових родитеља и наставника (Maksić, 1995). С обзиром на то остаје нејасно зашто постоји раскорак између очекивања свих учесника васпитно-образовног процеса о значају креативности и резултата школског рада, као и то колико су захтеви о подстицању креативности у настави реални ако се креативност тако тешко и ретко постиже у школи. Забрињава чињеница да о стваралачком раду и креативном понашању неуспешних ученика готово уопште да нема речи. Креативност и неуспех се разматрају најчешће само у односу на високе способности, па се говори о даровитим неуспешним ученицима (Dowdall & Colangelo, 1982; Ford, 1992; Hoover-Schultz, 2005) или даровитим подбацивачима (Altaras, 2006). Ученици који су просечних или потпросечних способности и који су истовремено неуспешни у школи као да су невидљиви за истраживаче креативног потенцијала деце. Оваква

ситуација може се посматрати на два начина: (а) стваралачки рад је привилегија само деце коју одликују натпросечне интелектуалне способности; (б) деца просечних способности имају креативни потенцијал, али то није битно. Будући да верујемо да је креативност важна за све, онда је важна и за неуспешне ученике, јер су они као и сва друга деца различитог склопа и различитог креативног потенцијала.

Уместо закључка

Сараднички однос, мисаона активизација ученика, мотивација у раду и испољавање креативног понашања свих, а посебно неуспешних ученика, чини се да још увек нису довољно заступљени у нашој школи. Оваква ситуација је великим делом исход организације рада у школи, који се посматра као инваријантна структура, а не као структура која је подложна друштвеним, економским, политичким и технолошким променама. Према традиционалној парадигми образовања, учење се посматра као процес подучавања у коме је акценат на трансмисији знања од оних који знају (наставника) ка онима који треба да науче (ученика). Ученик је у пасивној позицији у настави која је иста (једнака) за све ученике, иако постоје јасне индивидуалне разлике међу њима на свим нивоима функционисања. Доминира фронтални облик рада који, оптерећен наставниковим вербализмом, осиромашује примену разноврсних дидактичких метода, а за ученике делује као изгубљено време, услед недостатка активног учешћа (Vilotijević, 2009). У неповољном положају су не само ученици испод очекиваног просека, већ и ученици који су изнад тог просека, будући да ни они не учествују у настави са пуним капацитетом својих способности (Furlan, 1966; Ђорђевић, 1995). Истраживања из наше средине показују да недостаје групни или кооперативни облик рада и да су ученици ретко подстакнути на дискусије и расправе (Milanović-Nahod & Spasenović, 2002; Milanović-Nahod & Malinić, 2004). Неизазовна и пасивна настава у којој не постоје елементи индивидуалне или групне, спонтане и продуктивне активности ученика не само да има негативан утицај на развој мотивације

ученика него се, често, у њој гасе већ постојећа интересовања за одређену област или наставни предмет. Губитак интересовања и недостатак мотивације не могу бити посматрани као одговорност само ученика, јер у интерактивном наставном процесу они представљају само један чинилац. Неоспорно је да се иза ниског постигнућа ученика често налазе нерад и незаинтересованост за наставу (Gutvajn, 2009a, 2009b; Malinić, 2009, 2011), али је чињеница да образовну праксу обликују и компетенције наставника. Ако је наставник спреман да креира подстицајно окружење у коме ће ученик наставно градиво доживети и прихватити кроз властиту активност, оствариће значајан искорак ка успостављању дубље сарадње с учеником, не само у погледу трајности и разумевања наученог, већ у погледу развијања мотивације и продубљивања интересовања за науку (Suzić, 1981).

Почетни корак у стицању знања које ће допринети креативном испољавању ученика представља развој когнитивне флексибилности кроз развојну диференцијацију курикулума, развијајућу наставу и плуралистички модел образовања. За суштинско напредовање ученика неопходна је школа у којој се негује концепт наставе чије је тежиште на развоју дивергентног мишљења, индивидуализацији, кооперативности, експлоративном понашању и усмерености на пројектно учење (Maksić, 1995, 2006; Maksić & Đurišić-Bojanović, 2004).

Различита гледишта о томе какво образовање јесте и какво би требало да буде могу да постоје истовремено. Проблеми почињу да се јављају кад појединац или група ради са једним скупом претпоставки у односу на друге без икаквог признавања, или разумевања алтернативног оквира, или скупа претпоставки које неко други уважава. С обзиром на то, наставник би требало да с времена на време преиспита начине на које конструише своју образовну праксу, као и у којој мери он сâм разуме становишта ученика с којима је у интеракцији. То преиспитивање требало би да обухвати и промену односа према школском неуспеху, с обзиром на чињеницу да подстицање иницијативе, сарадње и стваралачког понашања код ученика који су према неким класичним школским стандардима неуспешни има

свој смисао и значај у односу на васпитну праксу и исходе образовања.

Оно што остаје као тема за даља разматрања је то шта се сматра школским неуспехом, који су критеријуми идентификације неуспешних ученика и како су ти критеријуми прилагођени индивидуалним, па и креативним различитостима. У досадашњој литератури неуспех ученика није довођен у везу с иницијативом, сарадњом и стваралаштвом, осим ако неуспешни ученици нису истовремено и даровити. На тај начин су остали неуспешни ученици неоправдано ускраћени да испоље своје креативне потенцијале, па отуда сматрамо да је афирмација иницијативе, сарадње и стваралаштва међу свим неуспешним ученицима не само пожељна, већ и неопходна.

Литература

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Arroyo, A. A & R. Rhoad (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, 43(4), 145-153.
- Backman, C. W. & P. F. Secord (1968). *A social psychological view of education*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Bethani, N. et al. (1995). What works with low achievers?, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Bertić, D. & D. Krašovec-Salaj (2000). Interaktivno i suradničko učenje u nastavi prirode i društva u okviru ERR sustava, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1 (2), 335-343.
- Black, S. (2006). The power of caring, *American School Board Journal*, 46-49.
- Bleuer, J. C. & G. R. Walz (2002). New perspectives on counseling underachievers, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 470602.
- Chen, C. J., S. C. Toh & W. M. F. Ismail (2005). Are learning styles relevant to virtual reality?, *Journal of Research of Technology in Education*, 38(2), 123-141.
- Cloward, R. A. (1974). Socioeconomic position and academic underachievement; in W. M. Cave & M A. Chesler (eds.). *Sociology of education* (134-148). New York: Macmillan Publishing.
- Ćatić, R. & A. Sarvan (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*. 6(6), 11-45.
- Delisle, J. & S. L. Berger (1990). Underachieving gifted students, *Eric-Rieo*. Retrieved January 10, 2012 from the <http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>

- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement, *Remedial & Special Education*, 18(1), 12-20.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Ђорђевић, B. (1995). *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, an average, and average black students, *Roeper Review*, 14(3), 130-137.
- Furlan, I. (1966). Problemi školskog uspeha, *Pedagoški rad*. 3-4, 105-118.
- Gutvajн, N. (2009a). Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika, *odbranjena doktorska disertacija*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gutvajн, N. (2009b). Lična značenja obrazovnog postignuća iz perspektive neuspešnih učenika, u: Ђ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (205-216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Gutvajн, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 42(1), 109-127.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement oxymoron or educational enigma?, *Gifted Child Today Magazine*, 28(2) 46-49.
- Horton, C. B. (1997). Temperament-based learning styles as moderators of academic achievement, *Adolescence*, 32(125), 131-141.
- Jensen, E. (2003): *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jovanović, V. et al.(2010). Daroviti podbacač u školi: neko ko ima problem ili buntovnik koji pravi problem, *Psihologija*, 43(3), 263-279.
- Kenneth, D. J. & A.M. Young (1999). Is cooperative learning effective for high achieving entrance students? Implications for policy and teaching Resources, *Journal of Research and Development in Education*, 33, 27-35.
- King, J. A. (1994). Meeting the Educational Needs of At-Risk Students: A cost Analysis of Three Models, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 1-19.
- Lau, K. L. & D. W. Chan (2001). Identification of underachievers in Hong Kong: do different methods select different underachievers, *Educational Studies*, Vol. 27, No. 2, 187-200.
- Maksić, S. (1995). Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada; u S. Krnjajić (ur.), *Saznavanje i nastava* (151-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Maksić, S. & M. Đurišić-Bojanović (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 36, br. 1(85-105). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 239-253.
- Malinić, D. & V. Džinović (2004). Položaj neuspešnog učenika u mreži odnosa u školi, u Krnjajić, S. (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (171-192). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 39, br. 1 (86-98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mandel, H. P. & S. I. Marcus (1995). *Could Do Better: Why Children Underachieve and What to Do About It*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Milanović-Nahod, S. & D. Malinić (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene: u M. Stevanović (prir.), *Škola bez slabih učenika*, (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
- Milanović-Nahod, S. & V. Spasenović (2002). Šta treba menjati u našoj školi: u Z. Avramović i S. Maksić (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (9-27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2003). Uvažavanje jezičkih osobenosti učenika u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, 52(2-3), 206-221.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2005). Student speech, teacher expectations and academic achievement, in: S. T. Jovicic & M. Sovilj (eds.): *Speech and Language: Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (195-198). Belgrade: Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology.
- Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proshod društvenih odnosa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 38, br. 1 (101-123). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Muminović, H. (2000). *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: DES.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Peters, W. A. & M. H. W. Van Bostel (1999): Irregular error patterns in raven's standard progresive matrices: a sign of underachievement in testing situations?, *High Ability Studies*, 10(2), 213-233.
- Spevak, P. A. & M. Karinch (2000). *Empowering underachievers: how to guide failing kids (8-18) to personal excellence*. New Jersey: New Horizon Press.

- Suzić, N. (1981). Individualizacija nastave hemije poluprogramiranim radom sa udžbenikom i nastavnim filmom. *Pedagoška stvarnost* br. 7, 609–620.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995): Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (94–110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Thrumann, R. & K. Wolfe (1999). Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Trebješanin, B. & J. Šefer (1991). Motivacija učenika, *Učitelj u praksi* (113–125). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Vilotijević, M. (2009): Promenama do efikasnije škole budućnosti, *Buduća škola, Zbornik radova sa naučnog skupa II* (713–750), Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- West, A. & H. Pennell (2003). *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.

ПРИСТУП СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ, САРАДЊИ И ИНИЦИЈАТИВИ КОД ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ¹

Емилија Лазаревић²

Институт за педагошка истраживања

Последњих деценија инклузивно образовање је у фокусу многих интердисциплинарних истраживања, законских регулатива и реформи образовних система, али и даље постоје бројне недоумице и тешкоће у теоријским разматрањима и практичној реализацији ове идеје. Иако је термин инклузија врло често употребљаван, посебно када се говори о образовним променама, у пракси је и даље недовољно разумевање основних димензија овог процеса. Инклузија се заснива на другачијем вредносном систему и на њему заснованој филозофији образовања, а подразумева значајне промене у односу на програме рада, образовање учитеља и наставника, методе рада, начин оцењивања, како би изашла у сусрет бројним различитостима, без обзира да ли потичу од сметњи или имају друго порекло. То значи да инклузија подразумева стални процес укључивања деце и прилагођавања њиховима потребама што је неминовно везано за континуирани процес педагошких и организационих промена у оквиру редовне школе (Ainscow, 1994).

Савремени концепт образовања подразумева и стварање повољних услова за развој стваралаштва, сарадње и иницијативе у васпитно-образовном процесу. Одговор школе на потребе савременог друштва, у коме су промене врло брзе и честе, не представља стицање чињеничног знања које није применљиво, већ развој креативности, успостављање сарадничких односа и иницијативности. Ова три кључна појма су веома значајна и за целокупан развој ученика, а када су у питању ученици са сметњама у развоју, креирање подстицајних услова за њихов

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² elazarevič@rcub.bg.ac.rs

развој је веома комплексно. Школи и наставницима, као кључним актерима, постављају се нови захтеви за велике и значајне промене у односу на постојећу педагошку праксу. Улога наставника у светлу инклузивног образовања била би не само да реализују предвиђени наставни план и програм, већ да ученицима са сметњама у развоју креирају најоптималније услове за развој који би одговарали њиховим специфичним развојним и образовним потребама. Разумевање развоја и подршка деци са сметњама у развоју није могуће из перспективе само једног теоријског оквира или парадигме, већ је нужно широко познавање теорије и еклектичност у практичној примени (Radojević, 2011).

Развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код све деце, па и деце са сметњама у развоју у редовној школи, условљен је бројним факторима, а на првом месту променом педагошко-психолошких и социјалних услова у којима се развој ових ученика одвија, што подразумева промену наставниковог понашања, начина и облика рада и учења, односа према ученицима, прихватање ученика као сарадника, неговање толеранције, уважавање различитости, поштовање и развој позитивних социјалних односа.

У раду ћемо указати на постојање различитих термилошких одредница које се користе приликом именовања популације деце са сметњама у развоју и приказати постојеће класификације сметњи које се могу јавити код деце у развоју, сагледати значај инклузивног образовања с аспекта ученика са сметњама у развоју и указати на могућности и начине рада са овом децом који могу да допринесу подстицању развоја њиховог стваралаштва, сарадње и иницијативе.

Термилошке одреднице и класификација сметњи у развоју

У погледу појмовног одређења и класификовања сметњи које могу имати деца у развоју постоји и даље велики број различитих гледишта и приступа. Иако је постигнут прелазак са крајње негативних термилошких одредница на позитивне, јасно је да се потпуно решење не налази само у примени нових

термина уколико не буде праћено структурним, дубљим друштвеним променама. У научној и стручној литератури и законским регулативама, последњих година се користе следећи називи којима се одређује ова популација: деца са сметњама у развоју, деца са психофизичким поремећајима, деца ометена у развоју, деца са посебним потребама, деца са тешкоћама у развоју, а у новијој англосаксонској литератури је све више у употреби термин „нетипичне особе“ и њиме се замењују сви поменути термини. Ми смо се определили за термин деца са сметњама у развоју, зато што сматрамо да на адекватан начин одређује популацију ове деце у инклузивном образовању, а заступљен је у савременој литератури која се бави проблемима ове деце у свим доменима њиховог развоја. Конвенција УН-а о правима детета користи термин „children with disabilities / деца са сметњама“, а према дефиницији Светске здравствене организације (World Health Organization - WHO) из 1997, дете са сметњама у развоју је дете које „има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља и развоја, или чије здравље и развој могу знатно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке“.

Засад нема савршене и општеприхваћене класификације сметњи и поремећаја развоја деце и младих која би обухватила све значајне чиниоце који одређују дату сметњу и истовремено задовољила потребе и начине логичког разврставања и упоређивања података. Према многим ауторима, сама класификација мора бити заснована на чињеницама, а не на теоријским схватањима, мора се водити рачуна о томе да се не могу разврставати деца, већ њихове сметње и поремећаји који се мењају, зависно од узраста и услова јављања, а класификација мора истаћи разлике између поремећаја и обухватити све поремећаје. У референтној литератури најчешће наилазимо на следеће две класификације (табела 1).

Табела 1 *Класификација сметњи у развоју деце*

Међународна класификација болести ³	Квебешка класификација ⁴
Деца са:	Деца са:
сметњама/оштећењима слуха	оштећењем сензорних функција (вида, слуха), сензорним поремећајима тактичне осетљивости, (бола, додира, кретања и равнотеже)
сметњама/оштећењима вида	Поремећајима когнитивних функција (интелигенције, пажње, перцептивних функција). У ову групу сврставане су и тешкоће у савладавању наставе (читање, писање, рачунање, говорне тешкоће)
менталном ретардацијом	поремећајем локомоторних функција (контрола мишића, коштано-зглобног система, поремећаји који отежавају кретање и непосредну комуникацију детета, социјалну и физичку)
телесном инвалидношћу	хроничним обољењима (метаболички и физиолошки поремећаји као што су: хипотиреоидизам, галактосемија, фенилкетонурија, астма, јувенилни дијабетес, урођене болести срца, зависност од апарата за одржавање живота и сл.)
говорно-језичким поремећајима	тежим емоционалним поремећајима (дечје неурозе, психозе, промене услед неуролошких оштећења и сл.)
поремећајима у понашању	тежим поремећајима социјализације (изазвани органским или социјалним факторима, као што су хиперактивно, агресивно и други облици социјално неприхватљивог понашања)
комбинованим сметњама/поремећајима	комуникацијским сметњама (деца са тежим говорним сметњама и деца с аутизмом) ⁵

Приказане класификације сметњи у развоју одсликавају различите приступе/моделе у раду са децом са сметњама у развоју. Прва класификација се односи на медицински модел, а друга је заступљена у такозваном социјалном моделу приступа у тре-

³ Званична класификација развојних сметњи и Међународна класификација болести/International classification of disease, 10. revision поремећаја (МКБ 10/ ICD 10) коју је признала SZO/WHO.

⁴ Fougeyrollas, P. & al. (1999): Квебешка класификација: Настајање ситуације хендикепа

⁵ Око 60% деце са сметњама у развоју, поред једне доминантне, има још неку додатну сметњу (Hrnjica, 1997), те се на тај начин може говорити о комбинованим сметњама које додатно усложњавају њихове проблеме.

тирању деце са сметњама у развоју. Ми се залажемо за развој холистичког модела, који би довео до глобалног разумевања сметњи узимајући у обзир све димензије постојеће сметње. Класификације се користе искључиво са циљем да се створе одговарајући услови за пружање помоћи и подршке деци и представљају само један од елемената који нам помажу да одредимо врсту и начин помоћи која је потребна детету. Сам процес је веома комплексан и захтева добро познавање феноменологије сметњи и процедура дијагностике и диференцијалне дијагностике, зато што се деца с истом дијагнозом могу више разликовати неголи бити слична, а деца са различитим дијагнозама могу имати више сличности него разлика у односу на њихове темељне профиле. На пример, нека деца са сметњама у когнитивном развоју боље излазе на крај са говорним тешкоћама, друга са визуелним, или нека деца са первазивним развојним поремећајем (ПДД) могу бити јака у домену визуелне обраде, док нека друга са истом дијагнозом могу имати изразите оштећења у домену визуелне обраде и често делују изгубљено (Greenspan et al., 1998).

Као посебну категорију сметњи издвојили смо *специфичне сметње у учењу* (learning disability) које обухватају поремећаје који се манифестују специфичним и значајним оштећењима у стицању школских вештина (Golubović et al., 2005). Дефицити у учењу нису директна последица других поремећаја као што су ментална ретардација, велики неуролошки дефицити, неко-риговани поремећаји вида, слуха или емоционални поремећаји, иако они могу постојати у исто време са специфичним сметњама у учењу (ICD-10). Специфични развојни поремећај школских вештина често постоји заједно са другим клиничким синдромима као што су хиперкинетски синдром или други развојни поремећаји, односно моторно функционисање или специфични развојни поремећај језика и говора. Овај развојни поремећај се на различите начине и у различитом обиму испољава, и поред просечне или натпросечне интелигенције, одговарајућег сензорног и моторног функционисања и одговарајућих услова за учење, а значајно утиче на самопоштовање, образовање, интересовање, социјализацију и/или свакодневне активности особе. Испољава

се у виду тешкоћа у *слушању, мишљењу, говору, читању, писању, спеловању или рачунању иако постоји просечна интелигенција*. Овај термин не укључује децу која имају сметње приликом учења због визуелних, слушних или физичких оштећења, или менталне ретардације, или емоционалног поре-мећаја, или културног или економски неповољног положаја.

Одвајање из породице, продужено емотивно лишавање кроз боравак у установама, честе промене средине и присутне сметње значајно отежавају развој детета са сметњама и онемогућавају га да формира сигуран образац привржености, да се осећа безбедно, развија значајне везе са другима, истражује свет око себе, излази на крај са осујећењима, балансира емоције, осећа угодност и сигурност, што даје смисао животу, формира позитивна осећања и очекивања (Stefanović, 2010). Дете са сметњама у развоју није у стању да стабилизује слику о себи, а сваки облик тежих сметњи код деце двоструко утиче на формирање свести о себи: с једне стране, постојеће искуство смањује репертоар искустава нужних за формирање јасне слике о себи, а с друге стране, комуникација између особа са и без сметњи у развоју, као најзначајнији извор формирања слике о себи (судови и мишљења о нама), знатно је осиромашена (Hrnjica, 1997). Често негативан однос средине према детету са сметњама у развоју ствара *секундарне последице оштећења* које су понекад много већи проблем од примарних последица оштећења, јер се манифестују као озбиљне промене у личности детета, што се повратно одражава на његов однос према себи, породици и средини у којој живи. Осећање мање вредности, страх од неуспеха, неповерење у себе и своје могућности, негативна слика о себи (условљава повлачење и избегавање контаката са осталим људима), конфузан идентитет, неуспешни интеграциони процеси су узрок емоционалне нестабилности, ниског самопоштовања и стварања страха од иницијативе и активности, чак и када се оне могу реализовати (Hrnjica, 1997, 2011). Негативна искуства која су углавном доминантна код ове деце утичу на самопроцену, што се даље негативно одражава на њихову мотивацију и преузимање активности и стицање независности. Трајно осећање несигурности отежава и активирање

очуваних потенцијала и има значајне последице на њихов однос са другим људима у коме доминирају неповерење и неосетљивост за потребе других. Одрсуство самопоштовања и независности неповољно утиче на њихов целокупни развој и изградњу идентитета.

Ближе дефинисање категорија сметњи у развоју деце може нам омогућити боље разумевање саме природе сметње, и проналажење различитих начина и садржаја за креирање адекватних услова за развој стваралаштва, сарадње и иницијативе у едукативном процесу који су примерени развојним сметњама детета (табела 2. дата у прилогу).

У Србији не постоје обједињени централизоване подаци о овој популацији деце, немамо поуздане податке о броју и учесталости сметњи и поремећаја у развоју (подаци су веома хетерогени због коришћења различитих критеријума за њихово идентификовање) и укључености ове деце у образовне системе, што повратно неповољно утиче на прецизно планирање у оквиру здравствених, васпитно-образовних и установа социјалне заштите, односно адекватног концептуалног приступа овој популацији деце и систематском праћењу и размени информација са релевантним институцијама. Према процени вршеној у разним земљама (али не и у Србији), могуће је очекивати око 12 одсто популације младих у некој од ових категорија (Hrnjica, 2011). Према резултатима истраживања Славнић и Дељанин (2008) на територији Београда, у 101 редовној основној школи (узорак од 72.101 ученика од I до VIII разреда) школске 2007/08. године било је 7% ученика са сметњама у развоју. Код ученика са сметњама у развоју највећи је број ученика који испољавају: сметње у учењу математике, затим неприлагођено понашање, сметње у савладавању писања, читања, а у нешто мањем броју следе вишеструки поремећаји, визуелне сметње, сметње због заостајања у менталном развоју, тешкоће у социјализацији, оштећење слуха, оштећење моторике, а најмањи је број оних код којих су евидентирана телесна оштећења.

Инклузивно образовање деце са сметњама у развоју

Сагледавање искустава других земаља у домену инклузивне праксе драгоцено је јер нам омогућава усвајање нових сазнања, али јако је важно реално сагледати васпитно-образовну праксу у светлу нашег садашњег социоекономско-политичко-историјско-културног тренутка, и са тог аспекта развијати стратегије које ће нам омогућити најефикаснију примену и позитивна исходишта у домену инклузивног образовања. Основне поставке инклузивног образовања дате су у Светској декларацији о образовању за све: „...обезбедити приступ образовању свој деци и промовисати једнаке образовне могућности; усмерити се на стицање знања и образовне исходе; проширити обим и начин стицања знања кроз активирање породица, локалних заједница, система друштвене бриге и заштите деце; јачати партнерство међу свим учесницима у образовном процесу (владе, невладине организације, приватни сектор, локалне и верске заједнице, а пре свега породице и школе)“ (World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, 1990).

Инклузивно образовање захтева стварање отвореног и флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце, па и деце са сметњама у развоју. Инклузивна школа почива на начелу да се школе прилагођавају потребама ученика, а не ученици потребама школе, а у пракси је потребно потврдити да су индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем и да се на различите потребе и индивидуални темпо учења и развоја може успешно одговорити широким опсегом флексибилних приступа.

У инклузивном образовању (ИО) наставници су кључна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са изазовима које носи похађање редовне школе, почевши од физичких и академских, до социјалних и емоционалних, а који представљају препреку за остварење примарних циљева школовања (Rajović, 2011). Прихватање нових улога у ИО, квалитет њиховог ангажовања, квалитет односа који ће успоставити како са дететом, тако и са његовим родитељима, као

и став „типичних“ вршњака и њихових родитеља према детету са сметњама у развоју одређен је ставом наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју (Rajović & Jovanović, 2010). Према резултатима истраживања многих аутора, ставови наставника према ИО и деци са сметњама у развоју условљени су бројним факторима, међу којима су најзначајнији: особине личности, улога наставника и релевантне компетенције (Bender et al., 1995; Hrnjica, 1997; Avramidis & Norwich, 2002). Наставници су стављени у позицију кључних актера и од њих се очекује да одговоре на велики број веома сложених захтева. Од наставника се очекује да препознају специфичне потребе сваког појединачног ученика и да одговоре на њих применом широког спектра наставних стратегија, да прилагоде наставни план и програм ученицима са сметњама у развоју, да подрже развој аутономије ученика, разумеју вредност различитости и поштују разлике, да сарађују с колегама, стручним сарадницима, родитељима и широм заједницом, да учествују у изради индивидуалног образовног плана заједно са стручним сарадницима и родитељима. Очекује се и да пруже овим ученицима психосоцијалну подршку која се односи на стварање сигурне средине, осећаја пријатности, топлине и поверења, да посматрају и разумеју децу, разумеју поједине нивое и специфичне зоне њиховог наредног развоја и да у складу с тим бирају, нуде и реализују подстицаје у средини који ће омогућити детету да буде активно и да се на тај начин развија, да подстичу социјалну интеракцију и обезбеђују услове за њихово квалитетно образовање. Расту изазови с којима се суочава наставничка професија, као што је и окружење постало све сложеније. С једне стране су велика очекивања од наставника, а с друге стране налази истраживања многих аутора указују на то да се наставници не осећају компетентним да одговоре на све захтеве с којима се сусрећу у инклузивној пракси (Villegas, 2007; Florian & Rouse, 2009; Macura-Milovanović et al., 2010). Оснаживање и спремност наставника за преузимање ових веома комплексних улога и позитивни ставови према инклузивном образовању се, према резултатима многих истраживања, постижу адекватним променама у њиховом иницијалном обра-

зовању, али и стицањем нових знања и вештина, компетенција и континуираним развојем, као и континуираном подршком у васпитно-образовном раду не само свих актера у васпитно-образовном процесу, већ и целокупног друштва (Avramidis et al., 2000). Иако успех инклузије зависи првенствено од особа које су директно укључене у рад с децом са сметњама у развоју, не смемо занемарити ни значај: ставова локалне заједнице, школског кадра и родитеља типичне деце, техничку и кадровску опремљеност школа, финансијску ситуацију, организацијски проблеми, број деце с којима раде у одељењу, традиционални систем образовања. Проблеми које би требало решити у области образовања ове деце су бројни и захтевају корените промене како у образовању, тако и у осталим сегментима друштва.

Инклузивна школа почива на образовању које има другачији вредносни систем у односу на традиционалну школу. Традиционална школа пред ученике поставља захтеве и очекује да се ученици безусловно прилагоде новим условима и одговоре на њих, а у оквиру ње, с различитим осцилацијама, настава је усмерена на просечне ученике. Ригидни наставни планови и програми, распоред часова и осталих активности у школи, очекивања да се одређеном брзином усвајају програмски садржаји, што је посебно изражено код предмета који захтевају систематичност и изграђивање знања по одређеном редоследу (усвајање вештина читања и писања, математичких појмова) само су неке од одредница школе, што, кад је реч о деци са сметњама у развоју, код њих ствара предуслове за формирање осећања мање вредности, што им врло брзо већ на почетку школовања битно смањује мотивацију за образовањем, па се на тај начин и цела породица суочава са низом нових тешкоћа, са којима није у стању да се избори без додатке подршке и помоћи.

Одељена представљају хетерогене средине, а ученици се међусобно могу разликовати по великом броју фактора (узрасту, особинама личности, радним навикама, понашању, мотивисаности, претходном искуству и знању, интересовањима, ставовима и вредностима, самопоуздању, породичном окружењу итд.). Када је у питању инклузивна школа, разлике између ученика су још израженије јер су укључени и ученици са сметњама у раз-

воју. За наставника је значајно да има поуздане информације о контексту њиховог раног развоја, јер му оне омогућавају разумевање специфичности тренутне развојне фазе и могућност одређивања зоне наредног развоја. Такође је потребно разумевање феномена саме сметње у развоју, јер она представља динамичку релацију између индивидуе и њеног унутрашњег и спољашњег контекста. Сметње нису статичне него су стања која се динамички мењају. Самим тим, исходи, па и узроци нису детерминисани, већ представљају могуће интеракције између индивидуа које се мењају и њихових контекста, који су такође подложни промени (Samerof, 2000). За разумевање различитости код ових ученика значајне су и следеће одреднице: (1) знатан број деце има комбиноване сметње у развоју (нпр. код деце са тешкоћама у интелектуалном развоју често се срећу и тешкоће у говору, сензорна и моторна оштећења итд.), (2) у оквиру исте сметње деца се међусобно веома разликују у односу на своје индивидуалне могућности, односно деца са истом сметњом могу испољавати различите манифестације сметње изражене у различитом степену и обиму, тако да је понекад тешко утврдити саму природу сметње, (3) деца са сметњама у развоју поред сметње могу да испољавају даровитост и таленат у другим сегментима развоја, али су напори школе усмерени на пружање помоћи деци у области њихове сметње, тако да њихова даровитост и таленти остају непримећени (Maksić & Lazarević, 2010), те је веома значајно поред препознавања сметње препознати и очуване потенцијале (дете које испољава сметње у логичко-математичким способностима може да има изражене друге способности, нпр. музичке или телесно-кинестетске), као и таленте, уколико их дете има. Отежавајућа околност код ових ученика јесте постојање последица на психолошком плану које додатно отежавају успешан развој и коришћење очуваних потенцијала, а то су: пад мотивације за образовање и професионално оспособљавање, социјална изолација и губљење доживљаја смисла живота, што може бити присутно и код деце без сметњи у развоју (Hrnjica, 2011).

Сасвим је јасно да је проналажење и развијање одговарајуће подршке и креирање стратегије подучавања и модела

стимулације за децу с различитим сметњама веома сложен задатак у инклузивном образовању. Још сложеније је питање подстицања стваралаштва, сарадње и иницијативе код ове деце. Оно захтева имплементацију мултидисциплинарних знања и искустава свих актера у васпитно-образовном процесу.

Да би се одговорило на разноврсне васпитно-образовне потребе свих ученика, па и деце са сметњама, примењује се индивидуализовани приступ који узима у обзир специфичности које свако дете уноси у ситуацију наставе и учења. Реализација индивидуализованог приступа код ученика са сметњама у развоју заснива се на прилагођавању програмских садржаја из наставног плана и програма, метода и поступака наставног рада. Треба предвидети задатке и улоге које ови ученици могу успешно да савладају и да на тај начин постану чланови групе и ђачког колектива. Треба упутити осталу децу да пруже помоћ у групном раду како би се ова деца осећала уваженим и пуноправним члановима колектива. Затим треба открити функционалне предности и способности које ова деца често поседују (нпр. ако дете има изражене музичке способности, наставник може приредити часове музичког васпитања на којима ће ово дете имати посебну улогу, бити „звезда“ и показати у најбољем светлу своју способност) и смислити низ техничких решења и услова и материјалну подршку за њихов рад (прибор за рад, посебни уређаји, помагала итд.). Осим тога, успешна реализација индивидуализованог приступа подразумева и присуство педагошких асистената у учионици (Suzić, 2010) и израду индивидуалног програма подршке (ИПП-а) и индивидуалног образовног плана⁶ (ИОП). ИПП и ИОП су развојни педагошки документи који служе као ослонац у прилагођавању образовног процеса деци са сметњама у развоју, њиховим могућностима и потребама. Прво одређујемо све битне елементе тренутног развојног статуса детета (интелектуални, емоционални, социјални, здравствени), тешкоће у савладавању образовних и васпитних задатака и на основу тога прецизно утврђујемо специфичне ци-

⁶ У даљем тексту ћемо користити скраћеницу ИОП за индивидуални образовни план.

љеве и исходе проверљиве за одређени временски период (Hrnjica et al., 2004).

Индивидуализовани приступ у настави омогућава већи степен диференцијације онога што ученици уче, нарочито када су у питању деца са сметњама у развоју. Диференцијација се односи и на то како уче и које материјале користе у складу са својим могућностима, способностима и интересовањима. Према Ђукић (2003), индивидуализовани приступ се односи на: индивидуализацију наставних садржаја, времена, наставних секвенци, персоналне пажње и ученичких и наставничких активности у процесу наставе.

Резултати истраживања инклузивног образовања многих теоретичара и практичара у свету, а и код нас, указују на бројне предности оваквог начина образовања деце са сметњама у развоју, али код нас још увек постоји велики јаз између теоријског концепта и његове реализације у васпитно- образовној пракси.

Подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе деце са сметњама у развоју

Различите потребе ученика са сметњама у развоју и њихова динамика отежава идентификовање принципа и стратегија у њиховом подучавању. Опште принципе за рад са децом са различитим врстама сметњи у развоју је тешко извести јер су њихови проблеми различити, и зато се креирају специфични индивидуални програми и приступи (Vujačić, 2010). Подстицање развоја стваралаштва, сарадње и иницијативе код све деце, па и код ученика са сметњама у развоју могуће је реализовати кроз следеће видове интеракције у учионици: кооперативно учење, интерактивно учење и комбиновање метода током једног наставног часа, персонализовано учење, активно учење, Блумов индивидуализовани систем наставе (таксономија образовних циљева), сарадничко решавања проблема, рад у групама, паровима, тимска настава, тематско-интердисциплинарна настава, програмирана настава, диференцирана настава, учење уз помоћ савремених и различитих дидактичких материјала, ком-

пјутера, учење уз ослањање на школску библиотеку, портфолио ученика, центри интересовања, игра и истраживање, и посебно манипулативне активности итд. Креирање оваквих подстицајних услова зависи од наставника и условљено је његовим ставом, личним особинама, мотивисаношћу, креативношћу и спременошћу да се ослободе рутинског и шаблонизованог приступа настави.

Стваралаштво. Креативност/стваралаштво представља слободну форму самоизражавања. Креативна искуства помажу свој деци да се носе са својим осећањима, а наставници кроз креативне активности деце сазнају више о њиховим интересовањима и проблемима. Стваралачким радом се подстиче и когнитивни развој деце кроз испробавање нових идеја, као и нових начина размишљања и решавања проблема. Током стваралачког процеса откривају се различити потенцијали и специфични стилови учења сваког детета, које наставници треба да идентификују и развијају. То нарочито долази до изражаја код деце са сметњама у развоју, зато што се током самосталног рада ученика најлакше могу препознати њихове „снаге“ и „слабости“.

За сву децу млађег узраста, а посебно за децу са сметњама у развоју, подстицање креативности је најуспешније уз коришћење нових материјала, као и познатих материјала на нов и неуобичајен начин, који наводе децу да спонтано развијају различите стратегије и приступе. Међутим, при стварању подстицајних услова за развој стваралаштва код деце са сметњама у развоју, не треба се ограничавати само на децје цртеже, као што се то често чини. Фотографија, музика, драмске игре, излети и сл. су такође области у којима се деца могу креативно изразити.

Постоје деца чије сметње не ометају њихово интелектуално функционисање, те они могу остварити високе академске резултате. На пример, деца са неким сметњама у телесном развоју могу бити талентовани математичари или могу постизати резултате који су на истом нивоу као и резултати њихових вршњака.

Узимајући у обзир опште смернице за подстицање креативности код све деце, посебно истичемо неке које су значајне за ученике са сметњама у развоју. За изражавање креа-

тивних потенцијала за сву децу потребно је створити релаксирану атмосферу без временских ограничења. С обзиром на то да деца са сметњама у развоју имају додатне проблеме, потребно им је дати још више времена. Због ограничења појединих способности ова деца имају понекада проблеме да успешно финализују продукцију те је важно подстицати сам стваралачки процес похвалом и подршком, што је уосталом принцип и за сву осталу децу. Поштовање деčјих интересовања и ослањање на сопствене снаге и одлуке знатно развија самопоуздање деце са сметњама у развоју, а то им пружа осећање вредности и омогућава им да достигну, а у неким областима и претигну, своје вршњаке.

Интердисциплинарна настава је изузетно провокативна за развој различитих деčјих потенцијала јер повезује различите домене сазнања, медије истраживања и у њој свако дете може да пронађе себе. Њена разноврсност и ширина изузетно су погодне јер омогућавају деци са сметњама у развоју да функционишу у зони својих очуваних способности. Тако, на пример, деца са оштећењем слуха могу да се испоље кроз ликовно изражавање и телесне вежбе, деца са оштећењем вида у вербалном и музичком домену итд. (Gardner, 1983; Šefer, 2005).

У даљем тексту навешћемо пример стратегије MOST (materials + objectives + space + time - (материјали+циљеви+простор+време) која доприноси развоју креативности код деце са сметњама у развоју на млађем школском узрасту. Аутор стратегије Мичел (Mitchel, 2004) истиче да се креативност код ове деце нарочито развија учешћем у позоришним играма, покрету, музици или визуелним уметностима. Задатак наставника је да планирају свакодневне активности које подстичу развој креативног изражавања и задовољавају индивидуалне потребе деце. Стратегија МОСТ омогућава прилагођавање: материјала (М – materials), циљева (О – objectives), простора (S – space) и времена (T – time) у којем се одвија креативна активност код деце са сметњама у развоју. Њене значајне одреднице су: (1) Материјал – учитељ планира креативне активности и бира материјал за рад који ће задовољити потребе све деце која учествују у активности, а

материјал треба да буде модификован и према потребама деце са сметњама у развоју; (2) Циљ – учитељ одређује опште и специфичне циљеве за рад с децом, а на основу потреба дефинисаних ИОП-ом. Аутор се залаже да се циљеви реализују кроз игру; (3) Простор – учитељ бира и припрема простор у коме се одвија креативна активност. За активно учествовање деце са одређеним врстама сметњи потребно је променити окружење (нпр. планирање додатне опреме као што су колича да би се обезбедило учешће детета); (4) Време – учитељ обезбеђује деци са сметњама у развоју додатно време и флексибилно распоређено време за активности. Примери дати у табели 3. односе се на неке сметње које деца могу да имају. Руководећи се идејама овог аутора можемо осмислити на сличан начин и рад с децом која имају и неке друге сметње које нису приказане у овој табели.

Аутори дају наставницима савете за специфичну модификацију материјала с обзиром на врсту сметње (додавање слика и визуелних сигнала, материјали са речима и сликама, реквизити за развој моторике руке, алтернативни прибор – веће четкице које деца лакше могу да држе, специфичне маказе, стабилни материјали који спречавају пад или клизање, материјали за тактилну и визуелну стимулацију – светле контрастне боје).

Сарадња. У процесу развоја свако дете сазнаје, учи и развија своје потенцијале кроз интеракцију са средином, имитирањем других, асимилирањем и конструисањем искуства са другима, и разменом са културним наслеђем социјалне средине. Социјални односи стварају контекст и за когнитивни развој и сазнавања (Greenspan, Wieder & Simons, 1998). Успостављање успешних односа са вршњацима једно је од најважнијих достигнућа раног детињства (Guralnick, 1986a), а социјални односи са вршњацима имају највећи утицај на развој и учење током школовања (Odom *et al.*, 2006).

Деца са сметњама у развоју се мање укључују у вршњачку интеракцију, испољавају више негативан него позитиван став у интеракцији, имају мање пријатељских релација и добијају ниже оцене приликом вршњачког оцењивања социјалних веза (Guralnick *et al.*, 1996; 1998). Што је дететова ометеност тежа, интеракција мање личи на вршњачку. Нема реципрочности,

равноправности и уравнотежености у односима (Guralnick, 1986a; 1986b), што се негативно одражава и на социјалну компетенцију, која је код њих снижена (Stainback & Stainback, 1987; Peck *et al.*, 1990). Социјални односи и социјална компетентност условљавају једно друго (Gašić-Pavišić, 2002). Да би се дружила са другом децом, деца са сметњама морају бити спремна да осете и искажу блискост, поштују права других, сарађују, помажу другима, уђу у започету игру других, решавају проблеме у њој и морају да буду прихваћена од друге деце. Од њих се такође очекује да као и друга деца разумеју реципроцитет, поштују правила, чекају свој ред и да имају самопоуздање развијено у довољној мери да би се уопште укључила у одређену активност (Staub, 1998, према Sretenov, 2008). Одом и сарадници су утврдили да се 28% деце са сметњама у развоју могу сврстати у социјално одбачене (Odom *et al.*, 2006), а то корелира са неадекватним понашањем ове деце (агресивност, импулсивност, повученост...).

Бројна истраживања аутора упућују на то да деца са сметњама у развоју мање комуницирају не само са вршњацима, него и са наставницима, укључују се мање у ваннаставне активности, мање учествују у заједничким активностима, имају мање пријатеља (Hrnjica i Sretenov, 2003; Mand, 2007; Frostad & Jan Pijl, 2007; Estell, *et al.*, 2008), што свакако лоше утиче на социјални развој, а последично и на когнитивни.

Подстицање интеракције деце са сметњама и њихових вршњака могуће је уз пажљиво структурисање заједничких активности и циљева (који условљавају децу да сарађују приликом учења, што подстиче њихову међузависност). Потребно је информисани вршњаке о тешкоћама детета које се укључује и подстаћи спонтано дружење деце са сметњама и њихових вршњака, које је могуће у ситуацијама у којима они нешто заједнички раде (Sretenov, 2005). Наставник треба да обезбеди атмосферу у којој се подстиче кооперативни рад вршњака и да омогући деци са сметњама као и осталој деци да сама бирају партнере и активности које ће с њима обављати. И у школи је потребно да наставник развија осетљивост вршњака за разу-

мевање специјалних потреба деце и да кроз диференцирани рад чланова групе обезбеди место за афирмацију детета са сметњама.

Табела 3. Приказ креативних активности деце са сметњама у развоју – стратегија МОСТ (Mičel, 2004)

МОСТ		М = Materials Модификација материјала	О = Objectives Уграђени циљеви	S = Space Адаптација простора	T = Time Обезбеђивање довољно времена
Сметња	Креативна активност				
Оштећење вида	Игра	Користити боје или обојене траке. Указати на ивице намештаја у областима где се налазе деца. Укључити светле боје материјала, велике слике, велику штампу.	Повећање социјалних вештина учешћем у активности ма игре са вршњацима	Држати се доследно простора и упознати дете са њим.	Креирати на време интеракцију савршњацима. Користити вршњачко-другарски систем у промовисању активности.
Оштећење слуха	Музика Избор направити према интересовању ученика	Укључити употребу знаковног језика у песмама. Користити песме које укључују покрет.	Коришћење знаковног језика у комуникацији с другима током свакодневних активности.	Дете седи близу наставника током музичких активности.	Размотрити речи, покрете пре певања.

Табела 3. (наставак)

МОСТ		М = Materials Модификација материјала	О = Objectives Уграђени циљеви	С = Space Адаптација простора	Т = Time Обезбеђивање довољно времена
Сметња	Креативна активност				
Аутизам	Визуелна уметност “Сунђер боја” – Потопити сунђер у облику слова у боју и стварати слику на папиру.	Обезбедити пластичне рукавице за дете да их носи током активности (да се не би јавила алергија на текстуре). Направити и приказати табелу која приказује корак по корак упутства за активност.	Употреба визуелних знакова као помоћ у свакодневн им активности ма	Распоред намештаја треба да омогући детету рад упоредо са вршњаком током активности.	Пратити флексибилан распоред тако да дете има довољно времена да заврши активност.
Телесна оштећења (церебрална парализа)	Покрет “Замрзава ње” – деца се померају на музику, талас, и зауостављај у се када музика престане.	Приложити каиш или узану траку да би успели да се лакше држе.	Повећање коришћења десне руке учешћем у финим моторним активности ма. Коришћење вокера/шета ча да би се обезбедило кретање у свакодневн им активности ма у учионици.	Направити адекватан простор да се дете креће помоћу вокера/шета ча.	Продужити време трајања музике да би се подржало учешће детета.

Током заједничких активности са другом децом, деца са сметњама имају шансу да се осећају сигурно, да припадају групи и да развију комуникацијске способности. Позитивна искуства с другима им омогућавају да и она постану осетљива за потребе других и да су у стању да се емоционално контролишу и социјализацију (Hrnjica *et al.*, 2004). Позитивна искуства представљају темељ за социјални живот и мотивацију за даље образовање. Развоју сарадничких односа много доприноси групни рад у коме се у међусобној интеракцији социјализују сви ученици. Ефекти групног рада су нарочито благотворни за децу са сметњама јер су на тај начин укључена у заједницу и омогућена им је лична афирмација. Она нису више запостављена јер не седе сама у последњој клупи. Значај рада у пару, са дететом које му може помоћи, такође не треба запоставити.

Кретање ученика у учионици, нарочито на млађим узрастима, и разговор омогућава бољу интеракцију (Hoover & Patton, 2004, према Studen, 2008), као и кооперативно учење (Ševkušić, 1995, Vujačić, 2006). Истраживања показују да су добити од кооперативног учења највеће управо за ученике који имају проблеме у учењу (Ševkušić, 2012). Увођење групног рада у наставу обезбеђује превазилажење иначе често присутног фронталног рада у нашој педагошкој пракси који ученика ставља у пасивну позицију слушања предавања. Пример за то могу бити „америчке учионице“ које су „живе“, ученици раде у мањим групама, групе не раде увек исте активности, наставник ради са једном групом док други раде самостално, активности су партиципативне, провера знања је разноврсна (Čolin, 2005).

Иницијатива. Када помислимо на иницијативу, тешко да нам пада на памет дете са сметњама у развоју. Зашто је то тако? Зато што је о тој деци изграђена слика која их описује као беспомоћне, пасивне, особе којима треба помоћ, које нису довољно самосталне, па онда ни не могу бити иницијативне или пак креативне. Сетимо се само многих познатих светских научника и уметника који су имали одређене сметње, а ипак су значајно допринели развоју друштва. Деца са сметњама као и свака друга деца имају подједнаке шансе да испоље своју иницијативу у области очуваних потенцијала, а у ситуацији када

су сигурна у себе чак и да манифестују иницијативно понашање у сфери својих тешкоћа борећи се са њима.

Поштовање индивидуалности сваког ученика и уважавање његових могућности у савладавању наставних садржаја доприноси стварању мотивишуће атмосфере у одељењу, која омогућава успешно стицање знања, што свим ученицима, а посебно ученицима са сметњама, развија осећање успеха и води их ка повећању опште мотивације за учење и, као крајњу консеквенцу, има повећање иницијативе. Активност ученика са сметњама у развоју на часовима који су организовани према принципима Блумове таксономије, на пример, иако није довела до успешнијих савладавања наставних садржаја (вероватно зато што коришћење Блумове таксономије није довољно да осмисли специфичну методiku у раду са децом са сметњама), омогућила је испољавање осећања веће сигурности, спремности за учење и комуникацију са другима и смањила страх од јавног наступа и неуспеха (Vujačić & Studen, 2009).

Кључно питање у васпитно-образовном процесу ученика са сметњама у развоју је мотивација за образовање. Губитак мотивације и за ове ученике и за њихове родитеље произилази из њиховог уверења да напор који вреди уложити у њиховој ситуацији нема смисла. Потврду за то уверење, нажалост, налазимо у друштвеној стварности. Особе са сметњама у развоју, чак и са највишим нивоом образовања, тешко налазе посао, а и када су у прилици да га нађу, то је посао који је знатно испод њихових образовних могућности (Hrnjica, 2011). Због тога је још више потребно подстицати иницијативно понашање код ове деце како би били резистентнија на негативна искуства из средине и ангажовала своје потенцијале.

Поред општих стратегија, активности и облика рада који подстицајно делују на развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код свих ученика, потребно је да наставници индивидуализују свој приступ с обзиром на специфичну сметњу коју ученик има, као и с обзиром на заједничке проблеме које ученици са сметњама у начелу испољавају. Опште и специфичне препоруке за рад с децом са сметњама у развоју, а нарочито с обзиром на подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе,

биће спецификоване приликом конституисања модела за огледни рад у школи.

Закључак

Иако је инклузивна образовна парадигма у центру пажње образовних реформи, инклузивна пракса се и даље споро развија. Сматрамо да су у васпитно-образовном контексту учитељи/-наставници кључни актери у реализацији реформе инклузивног образовања. Да ли они могу да одговоре на све веће захтеве на сврсисходан и компетентан начин у садашњем васпитно-образовном тренутку код нас?

Одговор учитеља/наставника јесте да они сматрају да се не осећају довољно компетентним за нове улоге које су им додељене у новом васпитно-образовном контексту. Припрема наставника током иницијалног образовања није адекватна за развој њихових компетенција зато што им не пружа адекватна знања у домену разумевања сметњи која се јављају код ученика у развоју, као и могућност повезивања теоријских знања са стварним наставним искуствима у пракси, и не доприноси изградњи капацитета наставника да се баве факторима који се односе на инклузију изван школе, као што су укљученост родитеља и друштва (Masura-Milovanović et al., 2010). Професионално усавршавање наставника значајно утиче на њихову спремност да се на адекватан начин укључе у решавање питања која намеће инклузивна школа. Веома је важно да наставник буде свестан себе и своје имплицитне педагогије (како схвата развој детета, процес учења, своју улогу у комуникацији и интеракцији са децом) и да на основу увида у свој рад даље мења себе, свој рад и своје имплицитне педагогије (Vujačić, 2006).

У нашем случају веома је важно да усавршавање наставника обухвати и питања: како подстицати стваралаштво код ученика са сметњама у развоју, како унапредити сарадничке односе не само на релацији ученик–вршњак, него и ученик–наставник и шире и како подстаћи иницијативу код њих. За подстицање развоја стваралаштва код свих ученика, а нарочито ученика са сметњама, поред примене општих принципа у раду

наставници треба да обезбеде више времена за изражавање креативних потенцијала, да подстичу стваралачки процес похвалом и подршком, да поштују дечја интересовања и ослањање на њихове потенцијале. Подстицање интеракције деце са сметњама и њихових вршњака најбоље се реализује током заједничких активности са другом децом, деца са сметњама имају шансу да се осећају сигурно, да припадају групи, и развију комуникацијске способности. Позитивна искуства са другима олакшавају њихову социјализацију. Поштовање њихових снага и одлука знатно развија самопоуздање деци са сметњама у развоју, пружа осећање вредности, и чини их иницијативним.

У раду смо разматрали питања која се односе на ученике са сметњама у развоју у инклузивној школи, која представља кључни концепт за реализацију идеје инклузивног образовања. Неопходно унапређење образовне праксе када су у питању ови ученици омогућава и стварање услова који ће подстицати развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код њих. Нека од многих питања које је потребно отворити у даљим истраживањима су: На који начин је могуће подстаћи наставнике да рад са овим ученицима схвате као професионални изазов и начин за испољавање сопствене креативности? Како осмислити и реализовати едукацију наставника која би им омогућила применљива знања из домена феноменологије сметњи које се могу јавити код деце у развоју? Које су стратегије применљиве у раду с ученицима са сметњама у развоју (с аспекта доминантне сметње у развоју) а доприносе развоју њиховог стваралаштва, сарадње и иницијативе? Као мотивисати ове ученике за активно учешће у васпитно-образовном раду?

Литература

- ACLD - The Association for Children and Adults with Learning disabilities, Pittsburgh. <http://www.acldonline.org/>
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom – A teacher Education Guide*, UNESCO.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Avramidis, E., P. Bayliss & R. Burden (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Bender, W. N., C. O. Vail & K. Scott (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–94.
- Čolin, T. (2005). Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, 3, 18–24.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Estell, B., M. H. Jones, R. Pearl, R. Van Acker, T. W. Farmer & P. C. Rodkin (2008). Peer groups, popularity and social preference, *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5–14.
- Florian, L. & M. Rouse (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 594–601.
- Fougeyrollas, P.; R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté & G. St Michel (1998). *Kvebeška klasifikacija: Nastajanje situacije hendikepa*, Kvebek: INDCP/CSICIDH.
- Frostad, P. & S. Jan Pijl (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiply intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrett, M., & D. Crump (1980). Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among LD students, *Learning Disability Quarterly*, 3, 42–48.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, 5, 452–469.
- Golubović, S. i saradnici (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*, Beograd: Defektološki fakultet.
- Greenspan, I. S., S. Wieder & S. Robin (1998). *The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, SAD: Perseus Publishing, A Subsidiary of Perseus Books L.L.C.
- Guralnick, M. J. (1986a): The application of child development principles and research to preschool mainstreaming; in: C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions* (pp. 21–41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guralnick, M. J. (1986b). The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children' social behavior* (93–140). Orlando: Academic Press.
- Guralnick, M. J., R. T. Connor, M. A. Hammond, J. M. Gottman & K. Kinnish (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders, *Child Development*, 67, 471–489.

- Guralnick, M. J., D. Paul-Brown, J. M. Groom, C. L. Booth, M. A. Hammond, D. B. Tupper & A. Gelender (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49–77.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u školi*, Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Save the Children Fond (interni materijal).
- Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK.
- Hrnjica, S. (2007). *Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Save the Children UK – Program za Srbiju, Beograd.
- Hrnjica, S. (2009). *Inkluzija kao pedagoški izazov, Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Hrnjica S. (2011). Dete sa smetnjama u razvoju; u Marija Mitić (prir.), *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška* (31-38), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja; klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazar, M., S. Marković & S. Nikolić (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*, Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Macura-Milovanović, S., I. Gera & M. Kovačević (2010). Nacionalni izveštaj za Srbiju. Torino: European Training Foundation.
- Maksić, S. & E. Lazarević (2010). Podrška darovitim i talentovanim učenicima sa smetnjama u razvoju, *Naučna konferencija sa međunarodnim učešćem: „Vaspitanje i obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u predškolskoj ustanovi i školi“*, Zbornik rezimea, 102-103. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes, *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Mitchel L. C. (2004). Making the MOST of Creativity in Activities for Young Children with Disabilities, *National Association for the Education of Young Children*. See Permissions and Reprints online at www.naeyc.org/resources/journal.
- Odom, S. L., R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (2006). *Handbook of Developmental Disabilities*, New York: Guilford Press.

- Peck, C. A, J. Donaldson & M. Pezzoli (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 15(3), 241-249.
- Perlmutter, B., Crocker, J., Cordray, D. & Garstecki, D. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed LD adolescents, *Learning Disability Quarterly*, 6, 20-30.
- Radojević, B. (2011). Razvoj deteta, u Marija Mitić (prir.): *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška*, (13-23). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Rajović, V. i O. Jovanović (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
- Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatom podrškom; u Marija Mitić (prir.), *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška* (38-43), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: concepts and challenges, *Dev Psychopathol*, 12(3), 265-296.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Dev Psychopathol*, 12(3), 297-312.
- Slavnić, S. i Lj. Deljanin (2008). Proces inkluzije u beogradskim školama, u Zorica Matejić Đuričić (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, (107-137), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar CIDD.
- Sretenov, D. (2005). Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića, Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse, *Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Stainback, W. & S. Stainback (1987). Facilitating friendships, *Education and training in mental retardation*, 22(1), 18-25.
- Stefanović, M. (2011). Značaj emocionalnog vezivanja za procenu zdravog razvoja deteta, u Marija Mitić (prir.), *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška* (24-31), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 27(27), 138-157. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Villegas, A. M. (2007). Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice, *Journal of Teacher Education*, 58, 370-380.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1) (190-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., i R. Studen (2009). *Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerziteta u Novom Sadu.
- WHO (1999). International Classification of Functioning and Disability, Beta-2 Draft, Full Version, Geneva: WHO.
- World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (1990): UNESCO <http://www.womenforpeaceinternat...Education-EN.pdf>
- World Health Organization (1997). ICIDH 2 – International Clasification of Impairments, Geneva.

Табела 2 Дефинисање категорија сметњи у развоју деце

Сметња и дефинисање сметње	Категорије у оквиру сметње	Тип/природа сметње	Степен изражене сметње
Специфичне сметње у учењу (learning disability) не представљају специфичан термин него укључују многе специфичне сметње, а свака од њих је узрок за отежано учење, тј. поремећај у једном или више основних процеса укључених у разумевање говорног и писаног језика.	Могу се испољити у виду тешкоћа у: слушању, мишљењу, говору, читању, писању, спеловању или рачунању иако постоји просечна интелигенција.	Америчко министарство здравља, образовања и социјалне помоћи (United States Department of Health and Human Services (HHS) наводи 10 карактеристика које су повезане са тешкоћама у учењу: (1) хиперкинетичност; (2) перцептивно-моторни поремећаји; (3) поремећаји координације; (4) поремећаји пажње; (5) тешкоће у памћењу и мишљењу; (6) специфичне тешкоће у учењу, читању (дислексја), писању (дисграфија), рачунању (дискалкулија) и изговарању; (7) оштећење слуха и говора; (8) суспектни неуролошки налази и ненормалан ЕЕГ; (9)	Деца са специфичним тешкоћама у учењу су веома хетерогена у односу на тешкоће које имају у учењу. Постоје деца која првенствено имају тешкоће у писању или само у математици или само у читању, али ово се ретко дешава. У оквиру посебне категорије специфичних тешкоћа у учењу, нпр. деца са тешкоћама у учењу математике, варирају у нивоу вештина са различитим аспектима уже области учења и због тога је веома тешко

		емоционална лабилност и (10) импулсивност.	пронаћи специфичан третман који би био одговарајући за сваку категорију.
Говорни поремећаји Сметње у говорном и језичком функционисању које на било који начин ометају вербалну комуникацију и утичу на психосоцијални развој, без обзира чиме су условљени и како се испољавају. Време настанка је различито у зависности од врсте поремећаја.	Две примарне категорије: поремећаји говора и поремећаји језика. Говорни поремећаји се односе на "несимболичке" аспекте комуникације /квалитет гласа, артикулација и флуентност. Језички поремећаји односе се на "симболичке" аспекте комуникације – сви облици сметњи у језичком функционисању који ометањем комуникације утичу на психосоцијални развој.	Поремећаји говора: Поремећаји <i>гласа</i>: афонија – тотални губитак стварања основног гласа и дисфонија – делимично изгубљен или дисконтинуиран глас, односно, поремећај функције гласа; <i>говора</i>: Dyslaliae / поремећај изговора гласова нашег језика; назализације (Rhinolalia apherta, Rhinolalia clausa); муцање; Tachilaliae, Bradilaliae i Tachiphemiae i Dysarthriae. Поремећаји језика: Alalia, Aphasia, Dysphasia, Dyslexia, Dysgraphia.	Свака врста говорно-језичког поремећаја може бити испољена у различитом степену тежине.
Оштећење слуха је општи термин који	Две примарне категорије: глувоћа и наглувост. Глувоћа је тотални губитак слуха. Разликујемо две	Према типу, оштећења слуха могу бити:	Према степену, оштећења слуха могу бити: - лака наглувост (праг

одговара свим типовима, времену и степену оштећења слуха. Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.	катеорије: практична (“острвски” остаци слуха) и тотална (потпуни губитак слуха, без остатака слуха те се ни уз највеће појачање не може перципирати звук) глувоћа. Наглувост представља оштећење слуха различитог степена.	кондуктивна /спроводна; сензоринеурална/перцептивна, мешовита и централна.	слуха 20-40 dB); - умерена наглувост (праг слуха 40-60 dB); - тешка наглувост (праг слуха 60-85 dB); - практична глувоћа (праг слуха 85-95 dB) - тотална глувоћа (без остатака слуха)
Оштећење вида је општи термин који одговара свим нивоима губитка вида (оштрина вида, периферни вид, способност разликовања боја, адаптације, бинокуларни вид, стереоскопски/просторни вид). Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.	Две примарне категорије: слепи и слабовиди и секундарна гранична категорија лица са субнормалним видом. Слабовидом се сматра особа која на бољем оку са корекцијом има ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише од 5° до 20° без обзира на оштрину вида. Слабовидом се сматра и особа чија је коригована оштрина вида на бољем оку већа од 0.3, али уз офталмолошку	Прогредијентна односе се на примарне и секундарне (глаукоме, аблацију ретине, незавршену атрофију видних живаца, пигментну дегенерацију мрежњаче...) Стационарна (микрофталмус, албинизам, далековидост, астигматизам високог степена, непрогресивне последице болести и операција задебљање и замућење рожњаче, катаракта ...)	<i>Слабовидост</i>: I категорија: особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 6/18 (0,3) до 6/60 (0,1), II категорија: особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 6/60 (0,1) до 3/60 (0,05). <i>Слепоћа</i>: III категорија особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 3/60 (0,05) до 1/60 (0,02);

	прогнозу погоршања вида. Слепоћа је одсуство и квантитативног и квалитативног вида. Слепом особом се сматра и особа која на бољем оку са или без корекције има ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише до 5°.		IV категорија особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 1/60 (0,02) до осећаја светла; V категорија: слепоћа/амаурозис) одсуство и квантитативног и квалитативног вида.
Телесна инвалидност Сметње у телесном развоју су најчешће повезане са тешким и трајним оштећењима моторног и коштаног-зглобног система, телесним деформитетима, мишићним и неуромишићним обољењима, оштећењима централног и периферног нервног система, или хроничним обољењима која тешко нарушавају здравствено стање детета.	Разликујемо: - оштећење локомоторног апарата; - оштећења централног и периферног система; - оштећења као последица хроничних болести; - оштећења/поремећаји психомоторике.	<i>Оштећења ЦНС</i> (церебрална парализа, стања после енцефалитиса и менингитиса, хидроцефалус, трауме главе итд.); <i>периферне одузетости</i> са дисфункцијама екстремитета (стања после дечје парализе, сегментне повреде и обољења кичмене мождине, повреде и обољења кичмених коренова и нерава, повреде и обољења периферних нерава); <i>хронична и прогресивна обољења</i> (различите врсте мишићних дистрофија, моно и поли артритиси, ТБЦ костију и зглобова, тумори	<i>I примарна ограничена покретљивости</i> – последица директног оштећења моторичког анализатора (у зависности од дела моторичког анализатора који је погођен) деле се на: - оштећења коштаног-зглобног система, - оштећења централног и периферног система <i>II секундарна ограничења покретљивости</i> као

Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.		костију, метаболичке болести итд.); <i>органска обољења</i> без испада у моторном функционисању сметње у респираторном систему, кардиолошка обољења, обољења ендокриног система итд.); <i>деца других категорија</i> – ортопедски случајеви (компликовани преломи, урођене или стечене аномалије, ампутације).	последице хроничних болести органа и система .
Интелектуална ометеност значајна ограничења, како у интелектуалном функционисању, тако и у адаптивном понашању, испољена у концептуалним, социјалним и практичним адаптивним вештинама. Време настанка: конгенитална и стечена.	Постоје четири категорије интелектуалне ометености и категорија граничног стања. Лака МР – спорије пролажење кроз фазе когнитивног развоја и задржавање на фази конкретних операција; Умерена – достижу ступањ преоперационог мишљења, претежно перцептивни и интуитивни ниво; Тешка – изражена сензомоторна оштећења и веома отежан	Хетерогена група. Према новом концептуалном моделу, интелектуална ометеност сагледава се у контексту карактеристика личности, фактора средине и потребе за индивидуализованом подршком.	Према степену IQ: Гранична стања IQ 70–89 Лака МР IQ 50–69 Умерена МР IQ 35–49 Тешка МР IQ 20–34 Веома тешка – дубока МР IQ<20 Друга МР неспецификована

	говор и разни аспекти језичке развијености, врло ограничена и сведена комуникација; Дубока – често мутизам или врло рудиментаран говор и комуникација (гест). Гранична стања – нису МР, већ подразумевају стање између уредног развоја и МР.		
Сметње у понашању и емоцијама Одликују се понашањем непримереним ситуацији, лошим интерперсоналним односима, неуклапањем у социјалне и културне норме средине. Емоционална неравнотежа и са њом повезани знакови неуравнотеженог понашања која су веома изражена указују на развојне тешкоће које је потребно додатно	Присутни су следећи поремећаји: • емоционални поремећаји у којима доминирају емоције као што су: страх, плашљивост, узнемиреност, повлачење; • тежи поремећаји навика: енуреза (неконтролисано мокрење – дневно и/или ноћно), грижење ноктију, претерано изражен апетит или губитак апетита; • поремећаји у понашању: - асоцијална и друштвено	Сметње у понашању: агресивна понашања (хетероагресивна) – насиље, бес, супротстављање, бег); делинквентно понашање (јувенилна делинквенција); суицидално и аутодеструктивно понашање адолесцената (токсикоманија). • хиперактивност; • АДД (Attention Deficit Disorder) дефицит пажње	Поремећаји понашања се испољавају као: упадљиво, тешко васпитљиво, делинквентно и криминогено понашање. Деца са емоционалним проблемима и тешкоћама у прилагођавању испољавају разноврсне тешкоће у различитом степену тежине и представљају хетерогену

решавати.	девијантна понашања (бежање од куће и школе, агресивност и насилничко понашање, малолетнички криминалитет, злоупотреба психоактивних супстанци, просјачење, самоповређивање итд.); - проблеми у васпитном процесу (различите неадекватности у понашању на часу, односу према наставнику и вршњацима и сл.); - деца из: материјално угрожених породица (породица корисника социјалне помоћи); друштвено маргиналних група (ромска деца, деца избеглица); породица са различитим унутрашњим дисфункционалностима (алкохоличарских породица, жртве породичног занемаривања и		групу.
-----------	--	--	--------

	насиља, породица са унутрашњим хроничним конфликтима и сл.). • неуролошки засновани поремећаји понашања: хиперактивност, дистрактибилност пажње, присилни нефункционални покрети.. • Разни облици дечјих психоза • емоционалне сметње услед породичне ситуације (алкоголизам или наркоманија родитеља, душевно обољење родитеља)...		
--	--	--	--

ПРИСТУП СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ, ИНИЦИЈАТИВИ И САРАДЊИ КОД ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА¹

Славица Максић²

Институт за педагошка истраживања

У раду се разматрају могућности за подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње код даровитих ученика у основној школи. Иницијативност и спремност на сарадњу даровитих ученика посматране су у оквиру садржаја појма даровитости, резултата истраживања о карактеристикама њиховог социјалног развоја и њихове потребе да креативно уче и да се креативно изражавају. Ученици који су даровити у области социјалних односа чине критичну групу која може да управља процесом покретања и заједничког рада на креативном решавању задатака. Опредељење да се посебним мерама подржи мањи број идентификованих даровитих ученика, који ће касније постати креативни ствараоци, критиковано је због хетерогености групе даровитих. Подржава се подстицање и развој дара, талента и креативности свих ученика у контексту најновијих тумачења способности. Даровити ученици су они који имају изражену језичку, логичко-математичку, просторну, музичку, физичко-кинестетичку, интерперсоналну и/или интраперсоналну интелигенцију. Спремност да се креативно мисли и дела може се вежбати кроз редовни програм, као и кроз све остале активности које се одвијају у школи у оквиру мултиперспективног концепта образовања који подржава организовање кондиционалне наставе и смислено учење. Даровити ученици представљају групу која би могла да има највише користи од те подршке, а од умешности наставника и школске климе зависи колико ће се у томе успети.

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011- 2014).

² smaksic@ipisr.org.rs

Приступ стваралаштву, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика у основној школи разматра се у контексту хетерогености групе даровитих, тешкоћа у мерењу њихових битних одлика и ефеката образовне подршке која им се пружа. Проучавања питања су одредила тематски редослед излагања у коме је учињен покушај да се направи преглед релевантних теорија, резултата истраживања и искустава из школске праксе. Најпре се испитују основни појмови и дају изабране дефиниције о даровитости, талената и креативности и њихових међусобних односа. Потом се излажу резултати испитивања о карактеристикама даровите деце и младих и о њиховом социјалном развоју. У другом делу рада описане су најважније врсте образовне подршке за даровите ученике које се користе у основној школи и резултати њихове примене у различитим срединама. У завршном делу рада понуђене су теоријске основе за обликовање индивидуализованог приступа у подстицању креативности, иницијативе и сарадње даровитих ученика заједно са свим осталим ученицима у одељењу.

Појмовна одређења: даровитост, таленат и креативност

У литератури се могу наћи општа одређења даровитости— која подразумевају извесна заједничка својства даровитих појединаца без обзира на област у којој су даровити, и специфична одређења даровитости – која су зависна од области испољавања (Maksić, 1993). У првом случају, даровита особа се описује преко специфичног склопа карактеристика, међу којима су најважније натпросечне интелектуалне способности, креативност, појам о себи, извесне особине личности, мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности. У другом случају, разликују се разне врсте даровитости, а најчешће помињане су: интелектуална, академска, креативна, уметничка, социјална и психомоторна даровитост (Kitano & Kirby, 1986). Даље анализе о природи даровитих појединаца и њиховом понашању крећу се у оквиру ова два приступа, а специфичности унутар групе даровитих објашњавају доменом у којем се даровитост испољава.

У оквиру описа опште даровитости постоји консензус да је тражени количник интелигенције једнак или већи од 120, и да изнад ове вредности већи значај добијају други аспекти или услови за даровитост (Renzulli, 1986). Нема слагања око статуса креативности у опису опште даровитости: неки аутори тврде да креативни капацитет имају деца која касније постају креативни ствараоци, док други сматрају да креативност може али не мора да постоји, аргументујући то примерима деце која имају висок количник интелигенције и високо школско постигнуће, без показатеља високе креативности (Maksić, 1993). Ни мотивација није добар показатељ даровитости, пошто мотив за постигнућем и појам о себи могу бити високи а да дете није даровито, и обрнуто. Врло често су циљеви разних врста подршке за даровите ученике управо развијање мотива за постигнућем и побољшање њихове слике о себи (Feldhusen, 1986).

Дефинисање даровитости у оквиру области испољавања ствара услове за разумевање појавних облика даровитости, њихове комбинације, и специфичне карактеристике појединаца чија се даровитост испољава у одређеном домену или доменима. Интелектуално даровити имају високе способности, што не значи аутоматски да ће их употребити у школи и бити академски даровити. Академски даровити, по дефиницији, постижу висок школски успех, који је само делимично последица њихових високих интелектуалних способности. Креативно даровити ученици имају капацитет за креативно изражавање које се може одвијати у школи, али и изван школе, а њихова потреба за слободом изражавања може да води ка разним врстама неразумевања са наставницима и лошијем школском успеху. У преосталим случајевима испољавања даровитости (социјална, сензомоторна, уметничка) релативизује се и почетна претпоставка у опису опште даровитости о висини неопходних општих интелектуалних капацитета, а као битни услови одређују се различити нивои посебних способности.

Погодан теоријски оквир за тумачење основних појмова у области даровитости може се наћи код Гањса (Gagné, 2004). Према овом аутору, даровитост представља изразиту натпросечну компетентност у једној или више области способности,

и то: интелектуалној, креативној, социоемотивној или сензомоторној. Дар је природна способност која има генетску основу и може се опазити у задацима са којима се дете суочава у току свог школовања. Дар се може лакше уочити код млађе деце, зато што су мањи утицаји из околине, а код старије деце се уочава на основу лакоће и брзине којом стичу нове вештине. Природни дар је потенцијал деце који се трансформише прогресивно у таленат. Таленат представља добро трениране и систематски развијене вештине које карактеришу одређено поље људске активности или постигнућа/извођења. Креативност се испољава у разним областима, где представља мање или више значајан аспект понуђеног производа, постигнућа или обављања неке радње. Према овом становишту, задатак школе је да подржи претварање дара у таленат и омогући досезање креативности у датој или датим областима.

Истраживачи који су усмерени на образовање одређују даровитост младих преко њиховог понашања. Даровито понашање састоји се од понашања које одражава интеракцију натпросечних интелектуалних способности, висок ниво посвећености задатку и висок ниво креативности (Renzulli, 1986). Деца могу да буду даровита тако да успешно испуњавају задатке који им се постављају у школи и код куће, испољавајући уз то велику способност учења (Renzulli, 1992). За разматрање услова за подстицање креативне продукције важно је одредити тип креативности који се развија: ситуациони или продуктивни. Услов за ситуациону креативност је структурирана ситуација, када се решава постављен проблем, а ангажовани појединац доживљава свој рад као самоактуализирајућу активност. Продуктивна креативност подразумева рад на самостално изабраном проблему, уз коришћење аутентичне методологије и резултира стварањем јединственог производа. У школи се, у најбољем случају, развија ситуациона креативност, док се продуктивна креативност дешава у реалном животу. Креативна продукција ученика мора да укључи њихове способности, интересовања и стилове учења, као најважније личне варијабле.

Иако је већина истраживања о даровитој деци и младима рађена са интелектуално и академски даровитима, у школи је

посебно важно разликовање креативне даровитости, како би се створили услови за њено подстицање. Креативна даровитост укључује когнитивне, стилске, личне, мотивационе и срединске аспекте (Sternberg & Lubart, 1993). Најбитније интелектуалне карактеристике креативно даровитих појединаца су њихове способности да виде проблеме на другачији начин од осталих људи, да мисле дивергентно о могућим решењима и да решавају проблеме или испуњавају задатке користећи више менталне процесе, као што је увиђање. Креативно даровите особе карактеришу углавном велика знања о предмету интересовања, когнитивни стил који укључује стварање властитих правила, ангажовање на проблемима који су јединствени, на задацима који су слабије структурирани, те захтевају конструктивно планирање, рад на решавању целовитих и значајних питања, и мотивација оријентисана на задатак.

Кључни аргумент у критици количника интелигенције, на основу кога се дефинише интелектуална даровитост и предвиђа школски успех, јесте да ова мера мало говори о успеху појединца у његовом каснијем животу (Gardner, 1985). Теорија вишеструке интелигенције представља резултат проучавања људских потенцијала и њихове реализације која је предузета са циљем да се дође до нових знања која би се могла употребити за дефинисање образовне регулативе и побољшање школске праксе, те је стога за нас занимљива (Gardner, 1993). Интелигенција је дефинисана као потенцијал који појединац има, а њено практично значење је да „не постоје препреке које дату особу спречавају да тај потенцијал употреби“. Гарднер описује више врсте интелигенција, или капацитета, од којих су најважније следеће: вербално-језичка, музичка, логичко-математичка, визуелно-спацијална, телесно-кинестетичка, интраперсонална и интерперсонална. Даровитост се може одредити као израженост једне или више интелигенција које је дефинисао Гарднер (Chan, 2001).

Другачији угао гледања на даровитост нуде нове теорије и дефиниције способности, од којих издвајамо дефиницију личног талента. Лични таленат представља изузетну способност појединца да изабере и достигне тешко оствариве, високе животне циљеве који су у складу са његовим интересовањима, спо-

способностима, вредностима и контекстом (Moon, 2003). Лични таленат укључује знања о себи и свом окружењу, вештине одлучивања и саморегулисања. Успешна саморегулација обухвата избор циљева, означавање онога на шта усмерити пажњу, инхибирање импулса и самопосматрање. Саморегулаторне компоненте више су потребне у добро структурираним доменима, док су у мање структурираним корисније креативне компетенције, еластичност и практична интелигенција. Мун (Moon, 2003) сматра да школа треба да се усмери на подстицање личног талента ученика, развијање самосвести и вештине одлучивања и саморегулације, као што стичу знања и вештине у области математике, природних наука или креативног писања.

У целини, права даровитост потврђује се даровитим делима и јавља код одраслих људи, док је даровитост на млађим узрастима виђена као потенцијал да дете постане даровити стваралац касније у животу (Tannenbaum, 1986). Под децом даровитошћу углавном се мисли на успешно решавање задатака који се деци постављају у школи и кући, успешно решавање тестова способности и способности за супериорно учење (Renzulli, 1986). Најчешће су когнитивистичке теорије даровитости у којима се даровитост одређује као изузетна, неуобичајена интелигенција и тврди да се даровитост може досегнути различитим путевима и испољавати кроз различите облике (Sternberg, 1986). Повезивање даровитости са Гарднеровим типовима интелектуалних капацитета нуди довољно широку дефиницију која се може применити на децу и младе (Gardner, 1985). Ово одређење даровитости је, у исто време, и довољно специфично, јер указује на области испољавања даровитости које су релевантне и актуелне за савременог човека. Персонализација људског талента (Moon, 2003) иде корак даље, у правцу спецификовања вештина и других индивидуалних својстава, који су релевантни за стварање креативних дела и одржив лични развој у контексту савременог света и његовог очекиваног развоја у будућности.

Карактеристике даровитих појединаца и њихов социјални развој

Одговор на питање о томе шта карактерише социјални развој и социјално понашање даровите деце и младих зависи од тога како се даровитост одређује (Maksić, 1993). Када се даровитост третира као јединствен феномен – присутан у свим доменима, даровити ученици се углавном описују социјалним карактеристикама које указују на добро разумевање социјалних ситуација и адекватно понашање у њима, способност за зреле и одговорне односе с околином, што иде у прилог тези о вишим социјалним вештинама даровитих ученика, њиховом бољем социјалном прилагођавању и већој прихваћености (Koren, 1988). Тако се описују ученици који су даровити за вођство и социјалне односе, док је у осталим описима, по неким другим областима даровитости, ситуација управо супротна. Као битне особине интелектуално, академски, креативно и уметнички даровитих појединаца појављују се: незаинтересованост за друштвене активности и социјалну прихваћеност, склоност супротстављању ауторитетима, пружање отпора конформирању, критичност према другима и слично, што може имати неповољне последице по комуникацију даровите деце и младих с особама из њиховог социјалног окружења (Kitano & Kirby, 1986).

Индивидуалне разлике у социјалном понашању унутар групе даровитих јасно се уочавају када се даровити разврстају у типове, као што су то учинили Битс и Неихарт (Betts & Neihart, 1988). Типологија је направљена на основу испољеног понашања, осећања, ставова и потреба даровитих ученика и начина на који их околина опажа. Аутори констатују да већина даровитих младих припада типу успешног даровитог ученика (90%). Ученици који су препознати као даровити успешни су у школи и прихваћени од стране другова, родитеља и наставника. Али, њих карактерише склоност ка перфекционизму, потреба за наставниковим одобравањем и усмеравањем у школском раду (спољашња мотивација), конформистичко понашање, па и зависност. Често су ови ученици анксиозни, осећају се кривим због неуспеха, самокритични су и, чак, спремни да негирају своја

осећања. Проблем је у томе што се успешни ученици труде да задовоље захтеве који долазе споља, тако да науче да раде испод својих могућности и не користе своју даровитост у потпуности.

За разлику од успешних ученика којима је најважнији успех, самостални даровити ученици раде пре свега себе ради (унутрашња мотивација). Они желе да уче и да сазнају, посвећују се ономе што воле. Такође су успешни у школи, али и креативни. Самостални даровити ученици развијају стабилну личност, прихватају себе и друге, и сами су прихваћени од околине и нису зависни на начин на који су то даровити успешни а несамостални ученици. Штавише, самостални успешни ученици спремни су да се суоче са ризиком и својим неуспехом, и не подлежу лако убеђивању. Немају тако велику потребу за одобравањем и усмеравањем у школским ситуацијама као успешни даровити ученици. Управо је то група из које се очекује највећи број младих који ће се у току школовања опремити потребним знањима и вештинама и бити спремни да буду креативни не само у школи него и изван школе и касније, у одраслом добу, на послу и у животу уопште.

Иако чине мањину, преостали типови даровитих ученика заслужују посебну пажњу јер често имају проблеме у школи како с успехом, тако и са дисциплином (Betts & Neihart, 1988). У целини, успешни и самостални даровити ученици су заинтересовани за своју околину, популарни и социјално компетентни, док су остали типови даровити „изазивачи“, „блокирани“, „отпадници“ и „двоструко етикетирани“, несхваћени, одбачени, анксиозни, с озбиљним проблемима у комуникацији са својим окружењем. „Изазивачи“ су врло осетљиви, нестрпљиви, лако мењају расположење, имају слабу самоконтролу, ниско самопоштовање. „Блокирани“ крију своју даровитост, несигурни су, збуњени, непоуздани, негирају своја осећања и нестални су у пријатељствима. „Отпадници“ су огорчени, депресивни, експлозивни, док су „двоструко етикетирани“ виђени као немоћни, фрустрирани, набусити. Занимљиво је да су типови даровитих ученика који су у школи неуспешни по правилу креативни, из чега се може извести

закључак да су управо креативни ученици у највећем ризику да њихови капацитети не буду виђени нити подржани.

У тумачењу проблема на које наилазе даровити млади редовно се полази од њиховог напреднијег когнитивног функционисања којим се објашњава њихов неусклађен развој, а затим се неусклађен развој види као извор проблема за њихове односе са другима и несклад унутар њихове личности. По правилу, средина обраћа већу пажњу на когнитивне него на социјалне и емотивне потребе даровите деце и младих. На основу анализе истраживања, можемо да закључимо да се већина даровите деце и младих успешно социјално и емотивно развија и постиже задовољавајући, повољан ниво социјалне и емотивне адаптираности (Altman, 1983; Kitano & Kirby, 1986; Richards, Encel & Shute, 2003; Lopez & Sotillo, 2009). Мали је број аутора који тврде да даровита деца и млади често доживљавају социјалне и емоционалне проблеме. Више је аутора који захтевају да се обрати посебна пажња онда када даровита деца и млади имају тешкоће у социјалном и емоционалном прилагођавању.

Резултати најновијих испитивања у којима се даровитост одређује као изражена вербална, музичка, математичка, спацијална, кинестетичка, персонална или природна интелигенција, такође, указују на специфичности социјалног понашања деце и младих у зависности од врсте интелигенције у којој се огледа њихова даровитост (Maksić, 2004). Специфични проблеми у прилагођавању даровитих појединаца повезани су са специфичним интелигенцијама стварајући тако повећану и умањену рањивост, што зависи од проблема који су укључени (Chan, 2003). Најспремнији на сарадњу су ученици са високом интерперсоналном интелигенцијом, док доминација интраперсоналне интелигенције води у повлачење и самосталан рад. Међутим, интерперсонална и интраперсонална интелигенција могу да делују како заједно, тако и једна против друге, те није лако предвидети проблеме који могу да настану због тога што је дете вишеструко талентовано. Стога је разумљив закључак наведеног испитивања који гласи да су различите врсте даровитости различито повезане са различитим проблемима у прилагођавању.

Даровити ученици се најчешће описују као школски напредни или раније сазрели у односу на своје вршњаке (Maksić, 1993). Код школски напредних ученика нагласак је на знањима и способностима за учење, а код раније сазрелих се у први план истиче брзина њиховог (првенствено интелектуалног) развоја. Школски напредни ученици знају више и уче брже и лакше од других из свог одељења, разреда и школе. Раније сазрела деца брже досежу више развојне степене и краће се задржавају на појединим степенима од својих вршњака. Док су школски напредни ученици по дефиницији успешни у школи, раније сазрели могу бити више или мање успешни, а проблеми у школи се објашњавају управо разликама у досегнутом нивоу развоја. Обиље истраживачких налаза и искуства из школске праксе показује да даровитих ученика има и међу ученицима који су неуспешни у школи, онима који имају тешкоће у учењу и развоју, хендикепиранима, међу онима који нису успешно интегрисани, већ показују тенденције ка разним облицима неадаптираног понашања и реаговања (Whitmore, 1980; Yewchuk, 1993; Maksić, 2010).

Образовна подршка за даровите ученике: разлози за и против

Потпуно *издвајање* даровитих ученика и њихово укључивање у друге програме (формирање посебних одељења и школа) или убрзано школовање представљају мере које су увођене у случајевима када је било очигледно да деца имају знатно више способности и знања од својих вршњака из одељења и када је било озбиљних проблема у школском раду и понашању (Maksić, 2007). Издвојене групе даровитих ученика могле су обрађивати веће и сложеније садржаје, али се убрзо открило да почетна уједначеност одељења није била довољна. *Убрзавање* је пружало могућност ранијег уписа и бржег завршавања разреда, чиме је могло да буде елиминисано понављање градива које ученик већ зна, али су се појавили проблеми у учениковом доживљају себе и адаптацији због удаљавања од вршњака и укључивања у старије групе. Паралелно са развојем издвајања и убрзавања развија се и

трећи облик подршке – *обогаћивање*, које подразумева повремено и краће издавајање третираних ученика. Обогаћивање обухвата обликовање разних додатних активности и садржаја који се настављају на регуларни наставни програм, тако што га проширују, продубљују и изводе уз или уместо редовних обавеза ученика.

Данас се у литератури могу срести бројне класификације са разним могућностима за даровите ученике у оквиру описаних основних облика, али се јасно уочава и редефинисање односа међу њима. Анализа издавајања, убрзавања и обогаћивања открива значајне сличности у њиховом функционисању, па се три раније прецизно раздвојена облика рада са даровитим ученицима много мање раздвајају. Уместо о издавајању, говори се о груписању које се одвија по разним параметрима, као што су способности, знања, активности (табела 1). Специфичан образовни третман даровитих ученика дефинише се другачије, на основу претпоставки које садржи, процеса који се дешавају у току рада и ефеката које имају. Видљива је и тенденција да сви именовани облици, методе и садржаји представљају интегрални део укупне образовне понуде школе и њеног непосредног окружења.

*Табела 1: Видови подршке за даровите ученике
у основној школи (Kitano & Kirby, 1986)*

Обогаћивање	Груписање	Убрзавање
- Самостална студија	- Посебна одељења	- Ранији полазак у први разред
- Могућност за брзо прелажење и проверавање градива унапред	- Програми са издавајањем ученика из редовне наставе	- Прескакање разреда
- Примена мисаоних процеса вишег нивоа	- Груписање у мале групе (кластер) по активностима	- Делимично прескакање разреда
- Гости предавачи		- Комбинована одељења
- Ментори		- Убрзано излагање делова наставног програма
- Материјали на вишем нивоу		(телескопирање)

У образовању даровитих ученика предност се даје обогаћивању, што подржава и аутор овога текста. Најчешћи облик обогаћивања је самостални рад ученика. Ученици изводе *самос-*

талну студију, истраживачки пројекат уз помоћ наставника који им помажу у планирању и све време надгледају њихов рад. Да би се самостална студија успешно извела, потребно је да ученици претходно савладају вештине коришћења библиотеке, истраживачке методе и друге типове испитивања које ће употребити у свом раду. *Могућности за брзо прелажење наставних јединица и проверавање делова градива унапред* дозвољавају ученицима ангажовање у учењу новог и избегавање досаде, због понављања онога чиме владају. Наставници у обичном одељењу могу да дају више активности за исте делове наставног програма, који ће дозволити сваком ученику да учествује на нивоу који одговара његовим интелектуалним способностима, што значи *примењивање мисаоних процеса вишег нивоа* за оне са вишим способностима. *Гост предавач* је пожељан за оне теме за које наставник није довољно стручан или нема најновије информације. Ученици увек воле овакве новине. *Ментор* може да понуди ученику идеје и литературу и да га укључи у стручне активности у датом пољу. *Прављење материјала на вишем нивоу* захтева договор наставника који изводе наставу на различитим нивоима школовања, да би се избегло понављање. Иначе ће употреба ових материјала бити бесмислена ако се на вишем нивоу учи из књига које су ученици већ користили у обогаћујућим активностима.

Груписање, такође, нуди више могућности за рад са даровитим ученицима у редовној школи. Изузетак је *посебно одељење* које омогућава даровитим ученицима да буду подстицани у свим предметима у току дана, да их стимулишу друга деца истих интелектуалних способности, да их воде посебно изабрани наставници и да имају добро интегрисан наставни програм. *Програми са издвајањем ученика* из редовног одељења окупљају даровите ученике извесно време, у току сваког радног дана или један дан недељно. Погодност издвајања на цео дан састоји се у могућности континуираног, продубљеног рада на посебном пројекту. Овакви програми истовремено садрже предности образовања даровитих ученика у редовном и посебном одељењу, али захтевају блиску сарадњу између наставника који изводе редовну наставу и наставника који

реализују посебан програм. Два наставника морају да се договоре да ли ће даровит ученик бити обавезан да надокнади задатке које је пропустио док је био у посебном програму. Они који подржавају овакав начин рада тврде да добро координисан програм може да угради у специјалне активности исте вештине на којима се ради у редовном одељењу, у време док се одвија посебан програм. *Груписање у мање групе* (кластер груписање) даровитих ученика из више одељења истог разреда за неке активности препоручује се за мале школе, које не могу да формирају посебна одељења за даровите ученике.

Последњу групу подршке чине разни облици убрзавања. *Ранији полазак у школу* се врло ретко користи, а да би била успешна, захтева процењивање степена у којем је дете испред својих вршњака, одређивање броја области у којима показује напредније постигнуће, испитивање дететовог мишљења о себи и способности наставника да му пружи индивидуализовану подршку у редовном образовању. *Прескакање разреда* подразумева брже завршавање разреда и може да задовољи потребе изузетно даровитих који су знатно испред својих вршњака у академском учењу. За ову меру важе исти услови као за ранији упис. Када је дете испред својих вршњака у неким областима, онда се примењује *делимично прескакање разреда*. Оно омогућава укључивање ученика у виши разред за поједине предмете за које има способности и потребна предзнања. *Комбинована одељења*, која се састоје од два разреда, пружају прилику ученицима млађег разреда да комуницирају са старијима, што делује подстицајно на њихов развој³. Метода која се може применити у редовном одељењу је *убрзано излагање делова наставног програма* (телескопирање), које дозвољава ученику да напредује својим темпом тако што се, на пример, градиво предвиђено за једну школску године уради за пола године.

Описани видови подршке за даровите ученике били су предмет проучавања у бројним евалуативним студијама. Изда-

³Аутору текста нису позната истраживања у којима је провераван ефекат организовања узрасно мешовитих одељења на социјални развој старијих ученика.

јамо резултате једне репрезентативне студије која указује да су ефекти груписања ученика по способностима на њихово постигнуће и самоопажање у функцији врсте програма ради којег је груписање спроведено (Kulik & Kulik, 1992). Конкретно, мали или никакав ефекат имала су одељења која су била формирана по нивоима способности; позитивни ефекти средње величине јављају се код неразредног груписања и груписања унутар одељења, који успевају да обезбеде диференцирану наставу тако што ученици раде са различитим материјалима и различитим методама. Највеће ефекте на постигнуће имали су програми који су укључили највеће прилагођавање: одељења са обогаћујућим програмом имала су ефекте средњег реда величине и није било штетног дејства на то како ученик доживљава себе, док су програми са убрзавањем имали највише позитивне ефекте на постигнуће ученика, али и негативне ефекте на слику ученика о себи. Изгледа да најпродуктивнију подршку представља комбинавање убрзавања са обогаћивањем, као што је згушњавање наставног програма и груписање ученика у мање групе за одређене активности (Renzulli, 1994). Испитивањем је утврђено да је било могуће скраћивање наставног програма за 35–50 одсто, јер је оно што је требало да се учи било познато или брже научено него што је планирано. Али се онда појавио нови проблем, јер наставници нису знали како да испуне време које су добили сажимањем програма (Reis, 1994).

Ставови према даровитим ученицима и њиховом образовању и васпитању представљају још један значајан елемент у избору и квалитету подршке (Maksić, 2007; Laine, 2010; Sak, 2011). Истраживања указују на несклад између тога како сами даровити доживљавају своје способности и како их доживљава њихова околина. Даровитост је у већој мери позитивна за саме даровите него што је за њихово окружење. Али, директно испитивање ставова социјалног окружења открива да су они мање негативни од тога како их виде даровити. Проблеми даровитих најчешће се везују за окружење, неразумевање и неспоразуме у комуникацији, при чему је реч, изгледа, више о различитој интерпретацији него о стварној одбојности средине према даровитима. Даровита деца, њихови родитељи и нас-

тавници сагласни су да даровитој деци треба пружити више од уобичајене школске подршке, али нема сагласности око тога каква је то адекватна подршка. Иако се наставници највише залажу за посвећивање посебне пажње даровитој деци у школи, даровита деца, а још више њихови родитељи, врло су критични према ономе што им школа пружа.

Шта се, на крају, може рећи о посебној образовној подршци за даровите ученике? На који начин се могу задовољити образовне и развојне потребе даровитих ученика у оквиру редовне школе и регуларног наставног програма? Подршка за даровите ученике развијала се од њиховог издвајања у посебне школе и одељења, преко убрзавања које је требало да обезбеди скраћивање школовања, до обогаћивања, које је подразумевало да се даровити ученици ангажују више и уче брже од осталих ученика у оквиру редовне школе и регуларног наставног програма. Употреба ових метода довела је до њиховог међусобног повезивања. Резултати испитивања указују на то да најбољег начина за рад са даровитим ученицима нема, већ се решење види у њиховом комбиновању. Предност се даје обогаћивању, које може бити стимулативно и ефикасно ако наставници диференцирају наставу. Анализа образовних потреба даровите деце потврђује да су оне веће или ургентније, мада по природи истородне, од потреба остале деце (Maksić, 2003).

Испитивање основних претпоставки о природи даровитости и захтева за посебним образовним и васпитним третманом даровитих ученика у циљу пружања одговарајуће подршке њиховом развоју усмерава нас на редефинисање проблема: од образовања и васпитања даровитих ученика стижемо до подстицања способности, талената и креативности свих ученика који су потенцијално даровити (Maksić, 2007). Све што је до сада рађено са даровитом децом у школи потврђује да она заслужују и захтевају додатну пажњу, али и да пружање сличне подршке другој деци има повољан ефекат на њихов развој и напредак. Неизвесност промена које се збивају на млађим узрастима, нарочито у периоду основног школовања, обавезује школу да својим диференцираним приступом подстакне све ученике. Школа као друштвена институција

првенствено треба да се бави подстицањем развоја способности, интересовања и креативности свих ученика, те да уважи, колико је могуће, њихове капацитете и могућности (Gardner, 1985; Renzulli, 1994; Braggett, 1998).

Индивидуализација учења у функцији подстицања стваралаштва, сарадње и иницијативе ученика

Како подстицати стваралачки рад, иницијативу и сарадњу код даровитих ученика у школи? Како, поред академске даровитости, која укључује ангажовање интелектуалних капацитета и постизање високог школског успеха, развијати и креативну даровитост, чији су резултати креативни доприноси значајни за појединца и његово окружење? Како у школским ситуацијама створити услове за подстицање на само ситуационе, већ и реално продуктивне креативности, која укључује иницијативу у избору проблема и њиховом решавању? Како (и зашто) омогућити претварање што већег броја дечјих дарова у таленте? Како развијати лични таленат појединца да он искористи своје капацитете и буде срећан и задовољан својим животом? Како у школском раду уважити карактеристике личности и социјалног развоја даровитих ученика, када се њихова заинтересованост за друге и спремност да сарађују са њима разликују унутар групе даровитих исто толико колико се разликују даровити од недаровитих у овој сфери?

Подстицајан образовни концепт за све претпоставља дизајнирање курикулума који је диференциран у погледу наставних садржаја, метода, евалуације и стандарда везаних за исходе (Ђуришић-Војановић, 2005). Слободу и једнакост у образовању и друштву могуће је обезбедити уколико се различитим појединцима обезбеде иста права на укључивање у систем и омогући вршење избора у оквиру система (Maksić & Đurišić-Bojanović, 2004). Плурализам у науци полази од претпоставке да су сви феномени вишеструко и разноврсно условљени, сложених структура и несводљиви на један принцип. Наука није морално и вредносно индиферентна, а знање добијено на овај начин увек представља перспективу сазнаваоца и школа то не може да игно-

рише. Главни циљ учења постаје развијање способности упо-
ређивања различитих виђења реалности, уз ослањање на аргу-
менте и чињенице које га подржавају, оспоравају или доводе у
питање. Ученици треба да науче да уважавају чињенице, да воде
рачуна о изворима података, да се оспособе да аргументују своје
ставове и да уважавају разумну аргументацију за другачија
гледишта.

Један од извора погрешне оријентације школског учења
данас је у томе што се вероватни подаци нуде као апсолутни и
учвршћује једнострана перспектива виђења проблема (Langer,
2000). Учење без разумевања онемогућава ученике да макси-
мизују своје потенцијале за ефикасније постигнуће и да уживају
у активности учења путем открића различитих перспектива.
Пуна свесност представља флексибилно стање ума у коме је
особа активно ангажована у тренутку решавања проблема,
примећује нове ствари и осетљива је на конкретан контекст. На
идеји о значају стварања и одржавања пуне свесности приликом
учења развијен је појам кондиционалне наставе која се
препоручује за превазилажење лошег актуелног стања у
школама. *Кондиционална настава* дозвољава ученицима да
креативно манипулишу информацијама у различитим кон-
текстима. Оваква настава дозвољава преструктурирање актив-
ности на часу, тако да нико од ученика не буде губитник.
Школска знања могу да се предају и уче тако да се излажу
сумњи, појмови су схваћени као социјални конструкти који су
подложни промени, до те мере да су ученици отворени за
постављање питања „како би могло бити другачије“.

Диференцијација наставе и индивидуализација учења
представља уобичајен приступ у образовању даровитих и тален-
тованих ученика на свим нивоима школовања (Mönks, 1992).
Најчешће се примењују диференцијација на почетку и на крају
учења. У првом случају, наставници предају базични део
програма (језгро) тако да могу да га прате сви ученици, после
чега се организује разнолик рад који ангажује ученике на
различитим нивоима у оквиру истог контекста. Неповољна
последица овакве диференцијације је то што су и бољи и слабији
ученици свесни своје позиције. Друга врста диференцијације у

процес учења укључује постављање заједничких задатака на које сви ученици могу да одговоре успешно, али се онда постављају различити стандарди за процењивање рада и доприноса ученика. У оваквим околностима је неповољна последица то што се лоше осећају ученици који добијају лакше задатке, јер на основу њих могу да стекну „ниже квалификације“.

Уместо диференцијације на почетку и на крају учења, као боље решење предлаже се развојна диференцијација наставе (Montgomery, 1996). Развојна диференцијација наставе организује се тако да постоје заједнички задаци чијем решавању доприносе сви ученици, уз непрекидно праћење њихових потреба и могућности. Развојна диференцијација наставе укључује активности које ће открити способности и потребе сваког појединог ученика (Montgomery, 1996). То онда омогућава обликовање следећег степена активности, тако да се одговори потребама ученика и да се оствари боље усклађивање способности и потреба појединца са свеукупним циљевима васпитно-образовног рада. Циљеви овакве наставе су оспособљавање ученика да мисле делотворно и да своје мисли изразе језгровито. Препоручује се сарадничко (колаборационо) учење. Ученици раде заједно на састављању и обликовању проблема, стратегија и решења, при чему је неопходан допринос сваког ученика да би задатак био успешно решен.

Питање које нас занима је како се може организовати настава и учење у редовној основној школи која спроводи регуларан наставни програм са ученицима различитих способности, међу којима су даровити ученици, који, такође, имају различите капацитете. Један од продуктивних приступа је примена Гарднеровог тумачења људских способности и уважавање јаких страна, преференција и стила изражавања сваког ученика (табела 2). Ако су ученици у прилици да уче и сазнају у оквиру свог доминантног капацитета, могу се очекивати најбољи резултати не само у погледу тога шта је и како научено, већ и у погледу односа према наученом: брже се учи и дуже памти, остварује се већа лична укљученост и пријатност, а што даље води у развој личне одговорности и спремности да се сазнато критички промишља. Када се знању да лични смисао, увећавају

се шансе за креативно учење које ће, пре или касније, водити у креативно изражавање и стваралаштво.

Опште теоријске полазне основе за ангажовање способности које деца имају, или које би могла да развију, обухватају мултиперспективан приступ образовању, кондиционалну наставу и смислено учење (концентрисано, с разумевањем) које укључује све канале пријема и обраде информација и изражавања, као и више менталне процесе. Иницијатива и сарадња могу се очекивати од интелектуално и академски даровитих ученика, а креативно понашање и креативна продукција од креативно и уметнички даровитих ученика. Ученике са доминантном интерперсоналном интелигенцијом можемо ставити у сараднички однос и бирати их за вође. Ученике са доминантном интраперсоналном интелигенцијом треба ангажовати на самосталним задацима и пројектима и не терати их да буду вође ако то сами изричито не желе. Потребно је да се размисли о проширењу појма иницијатива тако да обухвати свако покретање промене у односу на затечено стање, које показује неодрживост или неприхватање тога стања и тежњу да се промени.

Табела 2: Врсте интелигенције и типови ученика (Gardner, 1993)

Врста интелигенције и тип ученика	Воли да...	Добар је у...	Учи најбоље...
Језичка интелигенција Играч речима	чита, пише, прича приче	памћењу имена, места, датума и назива	говорећи, слушајући, гледајући речи
Логичко-математичка интелигенција	пребројава, експериментише, ради са бројевима, поставља	математици, резонувању, логици, решавању проблема	класификујући, радећи са апстрактним облицима и односима,
Питач	питања, истражује структуру и односе		правећи категорије

Табела 2 (наставак)

Просторна интелигенција	црта, гради, обликује, прави ствари, сањари, гледа слике, филмове, игра се са машинама	замишљању ствари, уочавању измена у простору, читању мапа и карата	визуелизујући, сањарећи, радећи са бојама, сликама
Музичка интелигенција	пева, певуши у себи, осећа ритам, слуша музику, свира инструмент, одговара на музику	памћењу мелодија, уочавању ритмова, препознавању тонова	кроз ритам, мелодију, музику
Физичко-кинестетичка интелигенција	креће се околу, додирује предмете док говори, користи говор тела	физичким активностима, спорт, играње, глума, ручни рад	додирујући, крећући се, у интеракцији с простором, стиче знања преко телесних осета
Шетач			
Интерперсонална интелигенција	буде у групи, има пуно пријатеља, разговара са људима	разумевању других, комуникацији, решавању конфликта	сарађујући, поредећи, размењујући, стављајући у однос
Друштвоњак			
Интраперсонална интелигенција	ради сам, следи сопствена интересовања	разумевању себе, усмерен на унутрашња осећања,	радећи на индивидуализованим пројектима, кад има свој
Индивидуалац	и инстинкте	снове, оригиналности	лични простор

Закључак

У овом раду су разматрана питања која се тичу природе даровитости и њеног односа са креативношћу на млађим узрастима, односно проблеми образовања даровитих ученика у основној школи. Приступ стваралачком раду, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика дискутован је у контексту актуелних научних

теорија о природи даровитости, резултата истраживања о адекватној васпитно-образовној подршци за даровите ученике и искустава из школске праксе са њиховом реализацијом. Питања која остају отворена за даље истраживање су бројна: како деље стваралаштво повезати са креативношћу одраслих; како од даровитог детета формирати креативну личност која ће бити друштвено одговорна (спремна да брине о себи и другима); како да креативни појединци постану активни/успешни чланови тима; како обезбедити услове даровитим, интровертним појединцима (са високом интраперсоналном интелигенцијом) да стекну знања која су им потребна за креативно изражавање у области, итд.

Без обзира на све варијације у одређивању даровитости, може се рећи да у детињству и младости на даровитост највише указују високе способности, а посебно способност за учење. Недостају истраживања о томе какво учење преферирају даровити појединци (Walker et al., 2011). У школској пракси срећемо даровите ученике чије се способности и таленти испољавају у појединим доменима. Даровитој/талентованој деци су посебно потребне креативне и индивидуализоване активности у настави, отварање могућности за личну иницијативу у школским активностима, и подстицање сарадње с онима које интересују сличне ствари. Ови ученици имају унутрашњу мотивацију за изабране акције, нарочито уколико имају подстицајно окружење, а често и упркос њему. Поред индивидуалних, постоје и друштвени разлози због којих школа треба да се бави даровитим ученицима. Подстичући даровите појединце директно утичемо на будући развој друштва, коме они могу највише да допринесу. Посебно треба помоћи даровитим „подбацивачима“, који из неког разлога не могу да испоље своје потенцијале јер имају ометајуће факторе у способностима, емоцијама или социјализацији.

Литература

- Altman, R. (1983). Social-emotional development of gifted children and adolescents: A research model, *Roeper Review*, 5(2), 65-68.
- Betts, G. T., Neihart, M. (1988). Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Braggett, E. (1998). Gifted education: A Total School Approach involving all teachers. *Paper presented at 5th Asia-Pacific Conference*, Psychology Unit, Department of Education, University of Delhi, Delhi (India).
- Chan, D. (2001). Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: A multiple intelligences perspective, *High Ability Studies*, 12(2), 215-234.
- Chan, D. (2003). Adjustment problems and multiple intelligences among gifted students in Hong Kong: The development of the Revised Student Adjustment Problems Inventory, *High Ability Studies*, 14(1), 41-54.
- Ђуришић-Bojanović, M. (2005). Zašto pluralizam u obrazovanju, u: S. Joksimović (ur.), *Vaspitanje mladih za demokratiju* (71-93): Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Feldhusen, J. (1986). A conception of giftedness, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (285-305). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, *High Ability Studies*, 15(2), 119-148.
- Gardner, H. (1985). *Frames of minds*, Second Edition. London: Paladin Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences, The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Kitano, M., Kirby, D. (1986): *Gifted education, A comprehensive view*. Boston: Little Brown and Company.
- Koren, I. (1988). *Nastavnik i nadareni učenici*. Sisak: USIZ za zapošljavanje.
- Kulik, J., Kulik, C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs, *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77.
- Laine, S. (2010). Finnish public discussion of giftedness and gifted children, *High Ability Studies*, 21(1), 63-76.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning, *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223.
- Lopez, V., Sotillo, M. (2009). Giftedness and social adjustment: evidence supporting the resilience approach in Spanish-speaking children and adolescents, *High Ability Studies*, 20(1), 39-54.
- Maksić, S. (2010). Student creativity and behavioural problems, In: M. Železnikov Seničar (Ed.), *Social and Emotional Needs of Gifted and Talented, II International Scientific Conference* (80-89). Ljubljana (Slovenija): MIB.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.

- Maksić, S. (2004). Socijalno ponašanje darovitih učenika, u: S. Krnjajić (ur.): *Socijalno ponašanje učenika* (151-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2003). Uvažavanje obrazovnih potreba darovitog deteta u školi, u: J. Šefer, S. Maksić & S. Joksimović (ur.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (51-56). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1993). *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2004). Obrazovna podrška za darovite u kontekstu demokratizacije obrazovanja, u: G. Gojkov (ur.), *Mesto darovitih u kurikularnoj reformi, Zbornik 9* (86-96). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Mönks, F. (1992). Development of gifted children: the issue of identification and programming, In: F. Mönks & W. Peters (Eds.), *Talent for the future, Proceedings of the Ninth World Conference on Gifted and Talented Children* (191-202). Assen/Maastricht: Van Gercum.
- Montgomery, D. (1996). Differentiation of the curriculum for the highly able, *High Ability Studies*, 7(1), 25-37.
- Moon, S. (2003). Personal talent, *High Ability Studies*, 14(1), 5-22.
- Reis, S. (1994). Where has all the challenge gone? Meeting the needs of gifted students in regular classroom, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Renzulli, J. (1986). The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, in: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Renzulli, J. (1992). A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning, *Gifted Child Quarterly*, 36(4), 170-182.
- Renzulli, J. (1994). Schools for talent development: a practical plan for total improvement (executive summary), *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Richards, J., Encel, J., Shute, R. (2003). The emotional and behavioural adjustment of intellectually gifted adolescents: A multi-dimensional, multi-informant approach, *High Ability Studies*, 14(2), 153-162.
- Sak, U. (2011). Prevalence of misconceptions, dogmas, and popular views about giftedness and intelligence: A case from Turkey, *High Ability Studies*, 22(2), 179-198.
- Sternberg, R. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness, In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (223-243). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1993). Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7-15.
- Tannenbaum, A.J. (1986). Giftedness: A psychosocial approach, In: R. Sternberg & J. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (21-52). Cambridge: Cambridge University Press.

- Walker, C. L., Shore, B. M., French, L. R. (2011). A theoretical context for examining students' performance across ability levels for learning alone or in groups, *High Ability Studies*, 22(1), 119-141.
- Whitmore, J. R. (1980): *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Yewchuk, C. R. (1993). The handicapped gifted, *International Journal of Educational Research*, 19(1), 65-76.

УЏБЕНИК КАО ПОДСТИЦАЈ СТВАРАЛАШТВА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ¹

Јасмина Крњајић²

Издавачка кућа »Нова школа«, Београд

Уколико је једна од функција образовања да на ефикасан начин допринесе хармоничном и креативном развоју друштва, онда би као циљеве образовања требало поставити кључне вредности: стваралаштво, иницијативу и сарадњу. Остваривање ових циљева одвија се посредством образовне праксе у којој ће наставници/васпитачи с усаглашеним вредносним оријентацијама, компетенцијама и вештинама, заједно са родитељима, код ученика развијати стваралаштво, иницијативу и сарадњу. Предуслов остварења ових вредности у васпитно-образовном процесу, између осталог, била би основна језичка и научна писменост. Под тиме се подразумева описмењавање ученика у основној и средњој школи, односно развијање њихових језичких компетенција, читања, писања, формирање основних научних појмова и коришћење књиге/уџбеника.

У овом раду разматраће се основношколски уџбеник намењен општем образовању ученика у некој предметној области. Представиће се различити приступи одређењу уџбеника и његових функција и у зависности од тога разматрати потенцијал уџбеника да подстакне развој стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика. У завршном делу рада биће наведени неки поступци издавача уџбеника и наставника који ће допринети да уџбеник постане средство подстицања поменутих друштвених вредности.

¹Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² jasmina_krnajic@yahoo.com

Уџбеник као предмет разматрања и однос према стваралаштву, иницијативи и сарадњи ученика

Уџбеник као културна вредност. Постоји теоријски и практични аспект одређења и дефинисања појма уџбеника. Дефинисање појма уџбеника уједно подразумева и одговор на питање шта је школско учење и које су улоге наставника и ученика у наставном процесу. С друге стране, дефинисање и одређење уџбеника имаће импликације и на његову практичну реализацију, односно на изглед основног текста, допунског текста, дидактичке апаратуре, ликовно-графичког уређења (Ivić et al., 2008). Такође, одређење уџбеника утицаће на наставни процес, поставља се питање да ли постоји могућност самосталног рада ученика с уџбеником или је потребно посредовање других укључених у васпитно-образовни процес, на пример, наставника или родитеља.

Подизањем и обезбеђивањем квалитета уџбеника доприноси се општем квалитету образовања у целини, јер свакој школи, наставнику и ученику може да буде доступан тај аспект образовања. Ако пођемо од чињенице да наставници могу бити различито успешни професионалци, да је социјални миље ученика различит и да се ученици разликују по својим могућностима и интересовањима, онда би квалитетни уџбеници, као најдоступнији, понудили оптимум образовног стандарда. Уџбеници као врста штампаних медија спадају у сам врх по броју корисника, па из тога можемо извући закључак да имају национални и културни значај. Основну школу као обавезну пролазе сви грађани, почињу да користе уџбеник, што утиче на стицање знања и умења, развој мишљења, формирање личности, ставова, система вредности. Овакво одређење уџбеника и његовог значаја чини га погодним за укључивање и развијање вредности као што су стваралаштво, иницијатива и сарадња.

Постоје два основна услова који морају бити испуњени како бисмо један културни производ одредили као уџбеник. Први услов је *садржај уџбеника*. У уџбенику је дата основна структура неке области знања која се предвиђа за одређен узраст ученика. Структура неке области знања представљена је кроз систем основних појмова који чине срж те области знања. Други

услов да би се једна књига сматрала уџбеником јесте да је садржај у њој *дидактички обликован*. Испуњење дидактичких принципа приликом излагања градива у уџбенику осигураће да изложен садржај прихвате они којима је уџбеник намењен, то јест ученици.

Да бисмо што прецизније одредили уџбеник као предмет разматрања у овом раду, можемо још рећи да: (а) уџбеник произлази из наставног плана и програма, (б) уџбеник треба да буде обликован у складу са психолошким и педагошким захтевима, (в) уџбеник у Србији представља основну, обавезну школску књигу, (г) уџбеник представља поуздан и најдоступнији извор знања (Косић, 2001).

После одређења појма основношколског уџбеника (као наставног средства и једног од могућих извора знања) следи одређење појмова стваралаштво, иницијатива и сарадња према образовној парадигми “Тролист”. У складу с тим биће изнети предлози како уџбеник може да утиче на развој и подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика у настави.

Одређење појмова стваралаштво, иницијатива и сарадња. Поменуте појмове, аутори идеје „Тролист“ одредили су на следећи начин:

(а) стваралаштво – коконструкција, трансформација искуства у зони наредног и актуелног развоја појединца која се одвија у интеракцији са средином (и другим особама);

(б) иницијатива – спремност на покретање акције и пракса покретања акције која је усмерена како на уживање у самој активности и њеној сврси, тако и на остваривање личних унутрашњих циљева који су значајни за покретача лично и његове сараднике;

(в) сарадња – проактивно и интерактивно понашање више јединки (ученика и наставника) које заједнички раде, мотивисане заједничким циљем.

У ком су односу ова три појма? Иницијатива с унутрашњом мотивацијом предуслов је и карактеристика стваралачког рада, а сарадња и комуникација су предуслов сваког учења који за циљ има интерактивни стваралачки процес, посебно у раду у групи.

Честим и разноврсним подстицајима ученика да се понашају на *стваралачки* начин у својим активностима и приступу учењу, они би у складу са својим способностима, развојним могућностима и интересовањима стваралачки начин усвојили као облик понашања и примењивали и касније у животу. Стваралаштво у науци развија се кроз истраживачки рад ученика који је у сагласности са процесом и основним методама које је користила наука да би дошла до својих открића (Образовна парадигма „Тролист“, стр. 6). Управо је уџбеник, квалитетно дидактички обликован, средство за подстицање стваралачког понашања ученика (на пример, дидактичка апаратура, односно питања и задаци у уџбенику типа „организуј мало истраживање на задату тему“, „реши задатак на другачији начин“ и сл.).

Ученици који се *иницијативно* понашају имају потребу да мењају свет, усавршавајући га, формулишу нове вредности, одређују лични смисао и утичу на сопствену судбину (Šefer & Ševkušić *ur.*, 2012, str. 8). У складу с предметном облашћу на коју се односи уџбеник, његова дидактичка апаратура, захтеви, питања и задаци могу бити подстицај за иницијативно понашање ученика (на пример: предлог у уџбенику који позива ученика да сам предложи градиво које би требало учити, предлог који подстиче ученика да покрене неку секцију, радну групу, активност у оквиру одељења или средине у којој живи и сл.)

Сарадничко понашање подразумева коконструисано ново знање ученика који су део групе, уживање ученика у заједничким активностима, развијену комуникацију и разумевање међу члановима групе и доживљај заједничке користи и сврхе која није у супротности са личном (Šefer & Ševkušić *ur.*, 2012, str. 10). Уџбеник би требало да обилује задацима који подразумевају кооперативно, сарадничко понашање ученика (на пример захтев у уџбенику да ученици одређену тему обраде у групи са предлогом поделе улога и задатака за сваког члана).

Све наведено указује на то да уџбеник својим садржајем и дидактичком апаратуром може да има значајну улогу у подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика.

Дефиниција уџбеника и његови модалитети

Дефиниција уџбеника и његове функције. Дефиниција уџбеника је функционалне природе, не можемо га одредити ван његове функције. У савременој литератури можемо пронаћи дефиницију уџбеника према којој уџбеник представља наставно средство (или комбинацију наставних средстава) које садржи систематизована знања из одређене области, дидактички обликована за одређени ниво образовања и одређени узраст ученика и има развојно-формативну улогу, односно учествује у изградњи ученичких знања (Ivić et al., 2008).

Неки аутори функције уџбеника одређују у зависности од домена (Havelka, 2001). Према тој подели, постоје три основне категорије функција уџбеника:

(1) функције уџбеника у домену образовања које се могу односити на поучавање у настави (уџбеник као наставно средство за рад ученика и наставника) или на учење и самообразовање (уџбеник као наставно средство за индивидуални и самостални рад ученика);

(2) функције уџбеника у домену свакодневног живота и стручног рада које подразумевају да уџбеник има улогу приручног извора поузданих информација у свакодневним и стручним активностима;

(3) функције уџбеника које подразумевају синтезисовање и систематизовање научних знања у уџбенику.

Према традиционалном схватању, на уџбеник се гледа као на операционализован школски програм, односно у њему је изложено градиво утврђено наставним планом и програмом. За ученике, уџбеник је основно дидактичко средство за учење. Из оваквог схватања уџбеника следила је и његова *трансмисивна функција/улога* – уџбеник као преносилац садржаја школског програма. То подразумева да уџбеник служи преношењу информација, чињеница и знања предвиђених школским програмом за одређен предмет и одређен разред.

У савременој литератури можемо пронаћи другачије одређење функције уџбеника. Уџбеник својим садржајем и

дидактичком апаратуром потпомаже изградњу/конструкцију знања онога који учи. Дакле, уџбеник има *развојно-формативну функцију/улогу*. У оваквом одређењу функције/улоге уџбеника акценат је померен са садржаја уџбеника на процес разумевања/-конструисања садржаја. Процес учења садржаја подразумева да ученик конструише знања, односно активно изграђује употребљива знања својим мишљењем и делањем, а функција/-улога уџбеника је да створи услове за тај процес (Ivić et al., 2008).

У зависности од тога која је основна/доминантна функција уџбеника, може се извести следећа типологија уџбеника (Havelka, 2001):

(а) академски уџбеник – синтеза и систематика знања акумулираних у одређеној области. Овај тип уџбеника још можемо означити као „класичан“ или „традиционалан“ уџбеник који представља конкретизацију прописаног наставног програма. Садржи уређен систем информација, експлицитно формулисана суштинска знања наставне области на коју се односи. Представља главни и обавезни извор знања за ученике;

(б) акциони уџбеник – организатор сазнајних и практичних активности ученика. Циљ овако конципираног уџбеника јесу сазнајни и делатни развој ученика који се подстиче добрим дидактичким обликовањем уџбеника. Садржај уџбеника чине репрезентативни, прототипски или парадигматични проблеми и теме одређене наставне области којој је уџбеник намењен;

(в) посреднички уџбеник – представник, тумач, интерпретатор знања. Најраспрострањенији тип уџбеника намењен условима масовног школства. С обзиром на то, његова функција је да тумачи/интерпретира акумулирана знања науке, посредује између области знања и искуства и средине у којој се одвија васпитно-образовни процес, поједностављено приказује научну област којој је намењен, а кључне активности које подстиче код ученика су рецепција, разумевање и усвајање садржаја;

(г) интерактивни уџбеник – аутономни технички модератор процеса учења. Уџбеник проистекао из бихевио-

ристичке концепције образовања с идејом да се у уџбеник уграде сви елементи наставе: циљ, садржај, актив-ности излагања и активности рецепције садржаја, активности разумевања и провере схваћеног и наученог;

(д) референтни уџбеник – приручник за разне животне ситуације. То је прагматично конципиран уџбеник са циљем да систематично и потпуно обради тематику свакодневног живота, представи информације значајне за ситуације у социјалној и природној средини у којој ученик живи, под-стакне учење неопходних умења и вештина. Ови уџбеници пре свега омогућавају да наставни процес „изађе“ из учионице или да се у учионици одвијају активности из реалног при-родног окружења ученика;

(ђ) кумулативни уџбеник – продукт ученичког ангажовања у настави. Овај уџбеник креирају сами ученици и представља збирку материјала која настаје кроз ученичко истраживање различитих области, а састоји се из садржаја и материјала које је сваки ученик самостално бирао и креирао. Оваква концепција уџбеника подразумева да је ученицима доступан широк спектар наставног и ненаставног материјала, који они обрађују у складу са својим интересовањима, потре-бама и идејама, уз савете наставника.

Из ове типологије уџбеника произлази да би подстицању ства-ралаштва, иницијативе и сарадње код ученика највише доп-ринели акциони и кумулативни уџбеник. Излагање наставног садржаја кроз прототипске или парадигматичне проблеме и самостално креирање уџбеника (уџбеничког материјала) од стране ученика укључује стваралачко понашање и подразумева предузимање иницијативе код ученика.

Различити модалитети основношколског уџбеника. У зависности од обухватности и разуђености садржаја, основно-школски уџбеник се јавља у неколико модалитета:

(а) интегрални, целовити уџбеник – у њему је изложен садржај наставног предмета за одређен разред и обухвата све аспекте образовног процеса, од припреме за рад, излагања

садржаја, понављања градива, вежбања, развијања различитих способности, до оспособљавања за примену наученог;

(б) уџбенички комплет – подразумева скуп уџбеничких јединица за наставни предмет у одређеном разреду. Поред основног уџбеника уџбенички комплет чине радне свеске, радни листови, тестови, читанке с изворним текстовима и додатном литературом, практикуми и различит додатни наставни материјал.

Оваква диференцијација уџбеника извршена је на основу структурних компонената наставног процеса и доминантних активности (излагање градива, понављање и вежбање, проверавање и контрола рада ученика, самостални рад ученика, практичне активности ученика...);

(в) уџбеник према предметном подручју – уџбеник може да обухвата садржај једног наставног предмета у целини или да представља излагање садржаја сваке посебне области у оквиру наставног предмета.

Уџбенике можемо класификовати и у зависности од медијског облика у ком су представљени. Тако разликујемо:

(а) уџбеник као штампани медиј – основу оваког уџбеника чине текст и слика;

(б) мултимедијски уџбеник – уџбеник који укључује и обједињује већи број различитих извора знања у јединствен систем. Поред уџбеничког текста мултимедијски уџбеник подразумева да су укључени и други различити штампани материјали (речник, енциклопедија, збирка, научна литература, дидактичка средства, збирке модела, продукти средстава масовних комуникација...);

(в) електронски уџбеник – представљен је кроз компјутерски софтвер за презентацију садржаја. Овај уџбеник обједињује текстуални и илустровани уџбеник у дигиталном облику с индивидуализованим приступом ученику и могућношћу анимације, комуникације, визуелне и аудитивне. Овакав облик уџбеника може да утиче на употребу и развој различитих вештина ученика (вештина коришћења компјутерског софтвера).

Подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика кроз уџбеник

Аутори који се баве теоријско-методолошким основама савременог уџбеника истичу да је нужно да уџбеник подстиче стваралачке способности ученика: радозналост, имагинацију, склоност ка експерименту, комуникацију (Indić, 2001). Такође уџбеник виде као средство (а) индивидуализације наставног процеса, наставно средство које ће подстаћи уважавање индивидуалних разлика међу ученицима и (б) мотивације ученика за рад и учење, социјалну партиципацију и одговорност. Напредак технологије у модерном времену ствара могућност за постојање богатих и разноврсних наставних средстава (самим тим и уџбеника) који школски час могу да претворе у доживљај, процес трагања, дијалог, интеракцију, чиме се подстичу групна и лична креативност ученика.

Прихватање дефиниције и одређења уџбеника кроз његову развојно-формативну функцију има позитивне импликације на идеју подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика (Ivić et al., 2008):

(а) стваралаштво ученика подстакнуто је чињеницом да уџбеник представља средство за организацију процеса учења и омогућава самостално учење ученика; уџбеник постаје инструмент, а ученик је у прилици да га користи на стваралачки начин кроз: (1) задатак отвореног типа где се захтева проналажење алтернативних и оригиналних начина за решење постављеног проблема, (2) задатак у коме се тражи превођење одређеног садржаја из једног уметничког домена у други (превођење доживљаја музике у слику или текст); уџбеник прилагођен ономе ко учи (узрасту ученика, менталном развоју, карактеристикама мисаоног функционисања, нивоу претходног знања...) постаје средство за конструкцију/стварање знања. Процес конструкције знања код ученика остварује се подстицањем различитих облика учења карактеристичних за одређену наставну дисциплину и развијањем општих интелектуалних умења карактеристичних за одређену наставну дисциплину; на пример док би се у настави

историје кроз задатке у уџбенику развијало пробабилистичко мишљење, у уџбенику математике за решавање одређених задатака било би потребно ангажовање различитих мисаоних процеса: репродукција, дедуктивно закључивање или инвентивни односно стваралачки поступци;

(б) иницијатива ученика остварује се кроз личну одлуку ученика да ли ће уџбеник за њега бити једино средство учења и сазнавања или једно од могућих понуђених средстава; уџбеник који повезује свакодневни живот ученика са системом академских знања даје смисао градиву и мотивише ученика за интелектуални рад; усвајање система научних појмова ослања се на систем свакодневних појмова, што ствара предиспозиције за активну улогу ученика (која би између осталог подразумевала исказивање иницијативе код ученика); на пример садржај неке теме у уџбенику изложен је тако да започиње захтевом да ученици нађу везу између неке појаве из свакодневног живота и онога о чему тек треба да уче; такође уџбеник може утицати на исказивање иницијативе код ученика где би они могли бити иницијатори начина сазнавања/учења.

(в) сарадња ученика подстиче се кроз уџбеник јер је он средство обликовања наставне ситуације у којој може доћи до богате интеракције између ученика и уџбеника и ученика и наставника. Интеракција може да подстакне сарадњу ученика; на пример уџбеник својим питањима, захтевима и задацима директно утиче на метод рада ученика и наставника, да ли ће то бити самосталан рад или рад у групи (где се подразумева сарадња међу самим ученицима).

Зависно од природе и циљева предмета, уџбеник може да омогући стварање ситуације која ученика ставља у позицију да актуализује стваралачке потенцијале кроз понашање (Ivić et al., 2008). Својим садржајем и начином излагања тог садржаја уџбеник може да створи атмосферу у којој би ученик био у прилици да исказе своје стваралачке покушаје. У зависности од природе предмета уџбеник може да садржи задатке који од ученика захтевају да наведе хипотезе за дати проблем, изабере

процедуру решавања проблема и наведе неколико начина на који може бити представљено решење проблема.

Подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње кроз дидактичку апаратуру уџбеника. Да бисмо један уџбеник могли да означимо као квалитетан, потребно је да постоји усклађеност између квалитета садржаја уџбеника и квалитета дидактичко-методичког обликовања уџбеника. Да би уџбеник био средство подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње, потребно је да има развојно-формативну функцију (која подразумева конструкцију знања код ученика), а не функцију пуког преношења градива. Успешна реализација поменуте функције уџбеника постиже се дидактичко-методичким обликовањем садржаја уџбеника. То подразумева адекватно структурисање садржаја уџбеника, то јест адекватно компоновање структурних елемената уџбеника. Структурне елементе уџбеника можемо сврстати у три целине према функцији коју имају (Косић, 2001):

- (а) елементи структуре у функцији излагања садржаја,
- (б) елементи структуре у функцији разумевања садржаја и ефикасног учења,
- (в) елементи структуре у функцији оријентације при раду с уџбеником.

Елементи структуре у функцији излагања садржаја су текст и слика/илустрација. Елементи структуре у функцији усвајања садржаја и ефикасног учења означавају се као *дидактичко-методичка апаратура* уџбеника. Елементи структуре у функцији оријентације за рад с уџбеником називају се још и помоћна апаратура уџбеника, а односи се на начин коришћења уџбеника. Помоћну апаратуру уџбеника чине: предговор, садржај, регистри, библиографија и знакови/симболи.

Функција коју дидактичко-методичка апаратура има у уџбенику чини је значајном за подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње, стога ће бити детаљније представљена. Дидактичко-методичка апаратура уџбеника је у функцији учења градива, развијања способности, оспособљавања ученика за примену стечених знања и активирање ученика у процесу стицања знања. Састоји се од прилога методичког карактера који чине

лакшим разумевање садржаја уџбеника и подстичу различите активности ученика у процесу развијања знања. Дидактичко-методичку апаратуру уџбеника чине: (а) питања, задаци и вежбе, (б) закључци и преглед градива, (в) ликовно-графички прилози, (г) речник и (д) инструкције. Она служи да обезбеди разноврсну комуникацију ученика с уџбеником. Дидактичко-методичка апаратура уџбеника омогућује:

(а) боље разумевање текста, уочавање битног у тексту и брже и лакше учење;

(б) активност ученика у процесу конструисања знања, мисаоно ангажовање, стваралачко мишљење; усмерава ка самосталном грађењу знања кроз активности откривања, при чему долази до изражаја функција уџбеника за процес самообразовања; поред самосталног начина рада, дидактичка апаратура омогућава и групни начин рада на некој теми/проблеми који подразумева сарадничко понашање ученика;

(в) представљање садржаја уџбеника на занимљив начин, увлачење ученика у садржај и акцију који подстичу радозналост и иницијативно понашање.

Дидактичко обликовање уџбеника омогућава да садржај (одређеног наставног предмета) који се преноси ученицима буде организован, прилагођен узрасту ученика и њиховим интелектуалним способностима, претходним знањима и потребама. Што је развијенија и квалитетнија дидактичка апаратура уџбеника, то више доприноси подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика. Навешћемо неке примере како дидактичка апаратура уџбеника може да утиче на развијање стваралаштва, иницијативе и сарадње код ученика:

- основни текст у уџбенику обogaћен разноврсним проблемским задацима ствара прилику да ученици стичу умења решавањем проблемских задатака из одређене области; у таквом начину рада ученици би били у прилици да искажу стваралаштво и иницијативу;

- уџбеник обogaћен изворним материјалима, које би ученик требало самостално да анализира и на основу тога извучи

закључке, омогућио би подстицање и исказивање иницијативе код ученика у виду самосталног интелектуалног рада;

- уџбенички текст проширен практикумом за истраживања из одређене области омогућиће стицање и развој истраживачких компетенција ученика које подразумевају испољавање стваралачких потенцијала ученика, а када је истраживање у групи и сарадничке особине.

Улога питања, задатака и налога у уџбенику у процесу подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика. Да би се код ученика одвијао процес активне конструкције знања (што би укључивало и подстицај стваралаштва и иницијативе код ученика), потребно је да уџбеник садржи захтеве/услове за самосталну активност ученика. Средства подстицања самосталне активности ученика које садржи уџбеник су *питања, налози и задаци*. Питања, налози и задаци плански осмишљени и обликовани изазивају релевантне активности ученика које воде конструкцији знања. Упућивање ученика на групне активности кроз захтеве у уџбенику подстакло би сарадничко понашање ученика. Потребно је да кроз цео уџбеник у складу са наставним предметом и изложеним градивом постоје адекватна питања, налози и задаци.

У зависности од тога у *ком делу лекције* су дата питања, налози и задаци, могу се подстицати различити видови активности код ученика:

а) питања, налози и задаци постављени на почетку текста/лекције могу да служе као проблемски увод у лекцију и као прилика да се ученици присете претходних знања и искористе их као основу за стицање нових;

(б) питања, налози и задаци постављени у току излагања градива у лекцији могу да послуже да се градиво изложи као проблемска ситуација која би навела ученика на различите видове размишљања, повезивања и когнитивну обраду лекције;

(в) питања, налози и задаци постављени на крају лекције или тематских целина доприносе понављању, систематизацији градива и развоју виших нивоа знања кроз анализу и синтезу.

У зависности од тога коју *функцију* питања налози и задаци имају у процесу конструисања знања, можемо их поделити у три групе (Косић, 2001):

(а) питања, налози и задаци у функцији утврђивања/репродукције знања. Служе за проверавање да ли је ученик и колико савладао одређено наставно градиво у информативном смислу;

(б) питања, налози и задаци у функцији овладавања методама различитих облика мишљења које укључује стваралачку активност и самосталан рад ученика. Кроз самосталну мисаону активност, применом одговарајућих логичких операција (анализа, синтеза, упоређивање, апстракција, генерализација и закључивање) или активирањем имагинације, ученик долази до решења проблема;

(в) питања, налози и задаци у функцији примене стечених знања. Њима се ученици подстичу на самосталан рад да би применили стечена знања.

Можемо закључити да питања, налози и задаци са функцијом овладавања методама различитих облика мишљења и са функцијом примене стечених знања могу знатно да допринесу подстицању стваралаштва, иницијативе, па и сарадње код ученика (уколико се ученици упућују на заједнички рад).

Све претходно наведено односило се на питања које поставља и формулише аутор уџбеника. Без обзира на који начин долази до одговора/решења, ученик одговара на питања које постављају други. Пожељно би било ученика ставити у позицију да сам поставља/формулише питања. Ова идеја допринела би подстицању иницијативе ученика и стваралачког рада. У таквој ситуацији ученик би требало да анализира задати текст, процени која би питања била адекватна или интересантна и да их сам формулише. Ту се ученик јавља као иницијатор процеса учења и мишљења.

Није довољно само постојање питања, налога и задатака у уџбенику, већ је важно да они буду смислени и квалитетни, што подразумева да су језички коректно формулисани, јасни, подстичу на активност, проблематизују изложено градиво.

Питања, налози и задаци морају бити примерени специфичности предмета и да подстичу знања, умења и вештине чије је разумевање и конструисање један од циљева одређеног наставног предмета. Учење различитих предмета одвија се кроз различите активности ученика и различите методе учења. Различите методе учења ученика могу се подстаћи квалитетним питањима, налозима и задацима: учење с разумевањем, стицање практичних умења, стицање интелектуалних умења, стицање социјалних вештина и умења, стваралачко учење, учење путем решавања проблема, кооперативно учење, комбинације различитих метода учења. Квалитетном дидактичком апаратуром такође можемо подстаћи активност ученика или активан однос ученика према градиву.

Питања, налози и задаци који би код ученика подстакли *креативно/стваралачко учење* јесу они који од ученика захтевају самосталну дивергентну продукцију: стварање литерарног састава, музичког или ликовног продукта, техничког дела и смишљање алтернативних употреба неког предмета (Ivić et al., 2008). Иницијатива и сарадња ученика може се подстицати разноврсношћу питања, налога и задатака. Задаци различитог типа и тежине које ученици индивидуално решавају допринеће задовољењу различитих потреба и могућности различитих типова ученика. Разноврсност питања, налога и задатака подстаћи ће и развој различитих нивоа сазнања ученика, од најосновнијег познавања чињеница, преко њихове примене, анализе, евалуације до стваралачког мишљења и истраживачких активности.

Питања, налози и задаци који би ученика подстакли на *кооперативно учење* јесу они који подразумевају сарадњу, размену и сучељавање с другима како би се дошло до решења проблема: сарадња на изради заједничког продукта и презентације тог рада, узајамно допуњавање знања, дискусије за и против, сучељавање различитих гледишта, теоријских становишта, интересних група, система вредности, начина размишљања, социјално-когнитивни конфликт. Поред индивидуалних, треба да постоје и питања, налози и задаци који подразумевају рад у пару, групи или укључивање целог одељења у решавање

задатка. На тај начин ученици би се мотивисали на међусобну сарадњу.

Подстицање *критичког мишљења* ученика у процесу усвајања знања доприноси (а) активном конструисању знања (уместо пасивног усвајања) и (б) развоју аутономне личности ученика као једном од важних васпитно-образовних циљева. Квалитетан уџбеник може да допринесе остварењу претходно поменутог тиме што кроз проблемски начин излагања садржаја градива нуди модел критичког мишљења или различитим наложима захтева од ученика да практикују критичко мишљење. Подршка развоју критичког мишљења ученика остварује се и укључивањем ученика у одговарајуће самосталне активности које су у складу са природом предмета и узрастом ученика. Подстицањем развоја критичког мишљења уџбеник подржава критичку рецепцију (основна ментална активност сваког критичког мишљења) садржаја код ученика. Развој критичке рецепције посебно добија на значају у савремено доба које још називамо добом информација. Ученици су са свих страна изложени великој количини различитих информација, стога је веома пожељно изградити код њих вештину селекције, интерпретирања, вредновања и коришћења тих информација. Уџбеник може садржајем и начином излагања садржаја да допринесе изградњи ових вештина ученика, посебно ако узмемо у обзир колико је дуго ученик изложен утицају уџбеника (основно обавезно образовање у трајању од осам година).

У уџбенику могу да постоје различити подстицаји за развој *креативног мишљења*. Домаћи аутори који су се бавили овом темом износе следеће предлоге (Lazarević, 2001):

(а) у садржају уџбеника требало би да постоје задаци који подстичу ученика да ствара различите врсте синтеза. Стварањем различитих врста синтеза ученик открива везе међу појавама, елементима проблема и појмовима, а то представља услов конструкције нових знања;

(б) уколико је садржај уџбеника приказан у складу са начелима разноврсности садржаја и истицања новог и реструктурирања постојећих садржаја, стварају се могућности за развој креативног мишљења ученика. Овакав начин

представљања садржаја у уџбенику подстиче ученика на следеће активности: разматрање, поређење, повезивање, трагање за решењем. Резултате до којих ученик дође тим активностима може да представи на различите начине према личним способностима и афинитетима;

(в) уџбеник би требало да подржи самосталност у одлучивању, упорност да се истраје и напредује без обзира на тешкоће са којима се ученик суочава. Садржај уџбеника треба да буде конципиран тако да ученик учи путем откривања и у оквиру тога оствари степен слободе да самостално надогради садржај уџбеника. Мотивација, истрајност и самосталност имају важну улогу у креативном решавању проблема;

(г) начини подстицања стваралачког мишљења ученика кроз уџбеник морају бити у складу са специфичностима научне, односно уметничке области на коју се уџбеник односи;

(д) за развој креативног мишљења ученика битно је да садржај и дидактичка апаратура уџбеника буду прилагођени узрасту ученика. Креативно мишљење код ученика млађег основношколског узраста може се подстицати кроз задатке који од њих захтевају вербално и ликовно ангажовање приликом коришћења уџбеника да на различите начине доврше/надограде започет задатак. Како би се подстакло креативно мишљење код ученика старијег основношколског узраста, потребно је постављати задатке у виду проблемских ситуација за долажење до решења, једног или више различитих;

(ђ) важна активност у процесу креативног мишљења је стварање идеја. Кроз садржај и задатке уџбеника ученици могу да вежбају развијање различитих стратегија стварања идеја. Углавном захтеви реорганизације и реструктурирања понуђеног градива доприносе стратегији стварања идеја;

(е) квалитетан уџбеник треба да омогући развој научних појмова код ученика, схваћених у систему односа са другим појмовима. Кроз уџбеник и налоге у њему треба упућивати ученике да наводе разноврсне примере за одређени појам, тај појам сагледају у различитим контекстима (најпожељније у

сродним научним дисциплинама), открију његова суштинска својства;

(ж) поред тога што уџбеник својим начином презентовања градива може да подстакне ученика на стваралачко/креативно мишљење, у садржај уџбеника могу се укључити приче или описи настанка креативних решења (делови из биографије великих научника и стваралаца који говоре о томе како су настали њихови проналасци).

Закључна разматрања

Вишегодишње искуство коришћења уџбеника утиче на ученички свеукупан однос према књизи. Посебно је важно да ли постоји љубав према књизи, активан однос према књизи и њеном садржају који подразумева лични, селективан, аналитички и критички став према садржајима. Још важније је умеће употребе онога што уџбеник нуди. Другим речима, коришћењем уџбеника кроз процес школовања од најранијег узраста изграђује се култура служења књигом која представља важно постигнуће васпитно-образовног процеса (Ivić et al., 2008). Поред тога подстицањем ученика да се понашају на стваралачки начин у приступу учењу они би у складу са својим способностима, могућностима и интересовањима усвојили стваралачки начин као облик понашања и применили касније у животу.

Поступци издавача/аутора уџбеника који би допринели подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње. Постоје одређени поступци издавача/аутора уџбеника који би допринели стварању што квалитетнијег основношколског уџбеника и тиме обезбедили да уџбеник оствари све своје функције. У процесу стварања уџбеника потребно је да до изражаја дођу његове предности као што су систематичност, прегледност и целовитост. Издавачи посао стварања уџбеника треба да повере тиму стручњака, а не само добрим познаваоцима одређене области. Дакле, у стварању уџбеника подједнако треба да учествују и добри познаваоци одређене области (којој је уџбеник намењен) и психолози и педагози који познају интелектуални развој ученика, њихова интересовања, принципе учења. У том случају уџбеник

не би изгледао само као систематски и логички изложена количина података, односно не би имао само трансмисивну, већ и развојно-формативну функцију. Да би уџбеник на што квалитетнији начин утицао на целовит развој ученика, на изграђивање система трајних знања и вештина код њих, потребно је да уз уџбеник постоје и различите додатне јединице. Заједно, уџбеник и додатне јединице, чине *уџбенички комплет*. Издавачи би требало да основну књигу за учење/уџбеник обогате различитим јединицама уџбеничког комплета као што су, на пример: збирке задатака, збирке текстова, илустрације и нотни записи, речници, радне свеске, атласи, карте, мапе, постери, практикуми. Квалитетни и богати уџбенички комплети допринеће томе да ученици усвоје различите вештине анализе и синтези, поређење, односно да на један стваралачки начин конструишу своја знања. Ту би се створио простор за развој или исказивање стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика.

Поступци наставника у раду с ученицима који би допринели подстицају стваралаштва, иницијативе и сарадње. Уџбеник може да служи ученику за самосталан рад код куће, али пожељно је (посебно на млађем основношколском узрасту) да наставник учествује у стварању културе коришћења уџбеника. У настави деца треба да уче кроз игру, стваралачке-истраживачке и сарадничке пројекте и активности у свим доменима рада, посебно кроз оне активности за које имају смисла и интересовања. Ученици могу са наставницима и вршњацима да оцењују своје акције и критички и да се стваралачки односе према догађајима из непосредног и ширег окружења. Уџбеник као елемент/део стварања наставне ситуације, ситуације учења, може помоћи наставнику да створи богату педагошку интеракцију с ученицима, а и између ученика и уџбеника (Ivić et al., 2008). Да ли ће и у којој мери уџбеник допринети подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика, зависи и од начина на који наставник опажа и користи уџбеник. Наставник може да опажа уџбеник као конкретизован наставни програм, средство за организовање наставе, само извор информација, основно дидактичко средство намењено ученицима за рад код куће. То имплицира да би умеће прилагођавања/коришћења уџбеника у кон-

кретним условима требало да буде значајна професионална компетенција наставника (Španović, 2009).

Уколико прихватимо развојно-формативну функцију уџбеника, према којој је акценат стављен на процес разумевања/конструисања садржаја, можемо рећи да такав приступ уџбенику укључује вредности као што су стваралаштво, иницијатива и сарадња. У том приступу процес учења под-разумева конструкцију знања, активно изграђивање знања кроз процес мишљења и делања ученика. Улога уџбеника је стварање услова за такав један процес. За остваривање поменуте улоге уџбеника, кључна је дидактичка апаратура. Разматрајући садржај, дидактичку апаратуру и форму уџбеника са становишта подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика, можемо рећи да у том процесу кључну улогу има дидактичка апаратура уџбеника.

Уџбеник као најдоступније и најраспрострањеније наставно средство (важан део основношколског обавезног образовања) има значајне потенцијале за подстицање стваралаштва, иницијативе и сарадње или било којих других друштвених вредности.

Литература

- Bandur, V. i Z. Kovačević (2009). Pitanja i zadaci u udžbenicima kao deo instrukcione aparature za samostalno učenje. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (43-51). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ivić, I., A. Pešikan i S. Antić (2008). *Vodič za dobar udžbenik: opšti standardi kvaliteta udžbenika*. Novi Sad: »Platoneum«
- Indić, T. (2001). Sociološko-kulturološka očekivanja od savremenog udžbenika. *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (21-29). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kocić, LJ. i B. Trebješanin (2001). Osnovnoškolski udžbenik kao predmet razmatranja. *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (15-18). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Kocić, Lj. (2001). Didaktičko-metodički zahtevi u oblikovanju strukture udžbenika. *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (131-156). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kyriacou, C. (2001). Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa.
- Lazarević, D. i J. Šefer (2001). Razvoj kreativnog mišljenja i udžbenik. *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (111-116). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mikanović, B. (2009). Savremeni udžbenik i istraživački rad učenika. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (136-144). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Ničković, R. (1970). Teorijsko-metodološki aspekti stvaranja, procenjivanja i usavršavanja udžbeničke literature. *Savremeni udžbenik i problemi rada na njemu – zbornik radova o udžbenicima* (III-XIX). Beograd: Stalna konferencija jugoslovenskih izdavača udžbenika.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Trnavac, N. i J. Đorđević (2002). *Pedagogija*. Beograd: »Naučna knjiga«.
- Havelka, N. (2001). Udžbenik i različite koncepcije obrazovanja i nastave. *Savremeni osnovnoškolski udžbenik* (31-58). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Šefer, J., E. Lazarević i J. Stevanović (2008). Jezik udžbenika: podsticaj ili prepreka. *Zbornik 2 Instituta za pedagoška istraživanja* (347-368). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Španović, S. (2005). Model savremenog udžbenika i osposobljavanje učenika za samoobrazovanje. *Nastava i vaspitanje*, br. 1, str. 5-23.
- Španović, S. (2008). *Didaktičko oblikovanje udžbenika: od otkrivajućeg vođenja do samousmerenog učenja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Španović, S. i M. Đukić (2009). Vrednovanje kvaliteta udžbenika – nova profesionalna kompetencija učitelja. *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (435-443). Beograd: Učiteljski fakultet

УЛОГА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ У ПОДСТИЦАЊУ СТВАРАЛАЧКОГ РАДА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ – КОГНИТИВНИ И СОЦИЈАЛНИ АСПЕКТ ¹

Јелена Радишић²

Институт за педагошка истраживања

*Ваниколске активности могу да обезбеде
место на коме деца и млади могу да
експериментирају, омогућавајући одраслима да
их „ухвате“ пре него што упадну у невољу.*

(Jacquelynne S. Eccles, 1999)

Слободне активности у школи, како основној, тако и средњој, представљају значајан сегмент васпитно-образовног процеса. Оне чине слободнији и флексибилнији оквир школског деловања које омогућава лакше успостављање веза на релацији наставник–ученик (Martinčević, 2010). У оквиру слободних активности наставницима се отвара могућност да њихове компетенције у пуној мери дођу до изражаја, а ученицима да развију и испоље интересовања за која није остављено довољно простора током редовне наставе. Уједно кроз овај вид активности школа проширује своју васпитно-образовну улогу и на слободно време својих ученика, које они „добровољно жртвују“ како би учествовали у додатним активностима које им се нуде. Богатство и квалитет активности које школа нуди, њихова прилагођеност развојним потребама и интересовањима ученика имају пресудни значај за укључивање ученика у активности и за развој њихових склоности, способности, интересовања, иницијативе и стваралаштва.

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² jradisic@rcub.bg.ac.rs

Одређење слободних активности

Значај активности које се одвијају у слободно време за психички, когнитивни и социјални развој деце и младих препознат је у литератури (Mahoney et al., 2005; Mahoney & Eccless, 2007). Ипак ово је тематски разуђена област, па се говори о учешћу деце и младих у различитим доменама активности (култура, спорт, наука, грађански активизам); различитим степенима организованости (деловање кроз организације, асоцијације и неформалне групе). Школа у том процесу има веома важну улогу јер се велики број активности доступних деци и младима одвија управо „под њеним кровом“ у склопу слободних ваннаставних активности. Пјурковска-Петровић и Шевкушић (1997) наводе да слободне активности обухватају све облике васпитно-образовног рада које организује школа, заједно са локалном заједницом, како би се створиле могућности да ученици испоље, задовоље и даље развијају своје друштвене активности, склоности, способности и интересовања (стр. 351). Неки аутори разликују слободне активности у ужем и ширем смислу. Прва група обухвата тзв. школски пакет – активности које се одвијају након редовних часова у школи; док потоња перспектива омогућава отварање школе према локалној заједници (Рејић Рапак & Vidulin-Orbanić, 2011), што на пример наводе и Пјурковска и Шевкушић у својој дефиницији. Ауторке даље истичу да слободне активности представљају оне организоване облике васпитно-образовног рада који се остварују кроз рад секција, група, дружина, клубова, друштава и слично; чији је циљ да сваком ученику омогуће откривање, задовољавање и развој посебних интересовања, склоности и способности за поједине области живота, рада и стваралаштва.

Врсте слободних ваннаставних активности

Слободне активности у нашим школама, без обзира на њихову организацијску различитост, претежно су: (а) предметне (научно-истраживачке) активности; (б) културно-уметничке; (в) техничке и радно-производне; и (г) спортско-рекреативне активности

(Pjurkovska-Petrović & Ševkušić, 1997). Овом тематском одређењу можемо додати и област друштвено корисног рада и последњих година област грађанског активизма нарочито присутног на старијем средњошколском узрасту. С обзиром на организацију, школе најчешће ученицима нуде *обавезну* допунску и додатну наставу, затим различите клубове и секције, програме (краткорочне или дугорочне) у сарадњи са локалном заједницом или представницима невладиних организација, посете институцијама, значајним догађајима, наставу у природи и сл.

У односу на обавезну наставу, слободне активности окупљају ученике различитих одељења, па и узраста и школа. Ученици су у активности укључени према властитом одређењу и интересовањима, али је рад у оквиру формираних група обавезан. Може се рећи да овај принцип добровољности једино не важи за допунску наставу, јер и њу ученици најчешће бивају укључени зато што „морају“ пошто неки део градива нису савладали, док се код осталих облика рада говори о интересовању за одређену област (преглед активности се налази у табели 1).

Програм рада слободних активности није нужно детаљно конципиран као за редовну наставу. Ипак оно што слободне активности умногоме издваја у односу на обавезне школске активности јесте висок степен мотивације ученика, јер ученици сходно својим интересовањима, потребама и могућностима бирају да ли у нечему желе да учествују или не. Шиљковић и сарадници (2007) наводе како управо ова карактеристика слободних активности доприноси лакшем усвајању нових знања, кроз истраживање, откривање и усвајање вештина тимског рада. У процесу наставник има улогу ментора, а на ученицима је да поделе задатке, а тиме и обавезе, развијајући осећај одговорности и самопотврђивања. Како ауторке даље наводе, сврха свих слободних активности је да подстакну стваралаштво, те стицање знања и умећа према индивидуалним способностима и интересима сваког ученика.

Слободне активности и степен учешћа ученика

Према подацима истраживања које је Министарство за образовање САД-а спровело 2006. године, 31% деце основношколског узраста у Америци похађа неки облик спортских активности, а 20% деце похађа неку додатну религијску активност. Око 18% ученика учествује у уметничким активностима, 10% њих је у извиђачима, а 8% је укључено у друштвено корисни рад (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2006). Резултати лонгитудиналне студије Познера и Лава Вендела (Posner & Lowe Vandell, 1999), за узраст деце од трећег до петог разреда основне школе сугеришу да је гледање телевизије активност којој основношколци у Америци највише времена посвећују након школе (20% времена). Друга активност по фреквентности је време потребно да се дође од школе до куће и обратно (15% времена) и учење (14%). Према резултатима ове студије, 10% времена након школе деца троше на различите видове неструктурираних активности, а ваншколским активностима и тренирању неког спорта се посвећује око 4% времена. Аутори наводе и разлике у преференцији активности између дечака и девојчица. Девојчице чешће бирају академске активности и дружење, док се дечаки одлучују за спорт.

Махони и сарадници (Mahoney et al., 2006) су анализирали слободне активности којима се баве млади у Америци на основу два типа доказа – (а) резултати студија које се фокусирају на одређени регион, историјски тренутак и сл. и (б) резултати студије из 2006. која је обухватала репрезентативни узорак деце и младих узраста 5–18 година и која је, осим података о употреби времена, укључивала и податке о широком спектру развојних показатеља.

Табела 1. Врсте слободних активности доступних у нашим школама

ВРСТА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ	ДЕФИНИЦИЈА АКТИВНОСТИ	ТИПИЧНЕ АКТИВНОСТИ	СВРХА АКТИВНОСТИ	Ефекти на развојне компоненте			Претпостављени ефекти на развој стваралаштва	Претпостављени ефекти на развој иницијативе	Претпостављени ефекти на развој сарадње
				Когнитивни развој	Социо-емоцио. развој	Развој мотивације			
ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ	(одвијају се унутар школе након редовних часова)								
Допунска настава	Намењена ученицима који заостају у савлађивању појединих делова градива у оквиру предмета.	Увежбавање задатака / делова градива са којима ученици имају тешкоћа.	Сустизање других ученика у одељењу.						
Додатна настава	Намењена ученицима који показују посебан напредак у савладавању градива у оквиру предмета.	Ученицима се нуде додатни садржаји у оквиру предмета.	На овај начин ученици се најчешће припремају за такмичење.						
Секција, клубови	Намењена ученицима који показују интересовање за одређену област науке и уметности, не мора да буде везана за школске предмете.	Дискусије, радионице, истраживачки пројекти на одређену тему.	Ученици активно истражују област која их интересује, а која се често не налази у оквиру редовног програма наставе. Одређене секције се могу одвијати и ван школског објекта, нпр. планинарска секција.						

Табела 1 (наставак)

ВРСТА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ	ДЕФИНИЦИЈА АКТИВНОСТИ	ТИПИЧНЕ АКТИВНОСТИ	СВРХА АКТИВНОСТИ	Ефекти на развојне компоненте			Претпостављени ефекти на развој стваралаштва	Претпостављени ефекти на развој иницијативе	Претпостављени ефекти на развој сарадње
				Когнитивни развој	Социо-емоцио. развој	Развој мотивације			
ВАНШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ	(активност се одвија ван школске зграде)								
Настава у природи / рекреативна настава/ екскурзије	Најчешће тематско путовање у трајању до седам дана уз пратњу разредног старешине / учитеља	У средњој школи матурска екскурзија	За свако путовање се конструишу специфични циљеви у вези са култ./ист./геогр. одликама подручја у складу са општим васпитно-образовним циљевима.						
Одлазак у музеје, на представе, сајмове, фестивал	Посете одређеним тематски дефинисаним фестивалима, музејским изложбама и сл. које су често у складу са наставним планом и програмом неког предмета.	Одлазак на Фестивал науке, фестивал Слободна зона, позоришну представу (у организацији предметних наставници у складу са сопственим интересовањима)	Упознавање ученика са примењеном страном науке, подизање свести о неком проблему, конзумирање културе.						
Похађање програма у сарадњи са локалном заједницом (ЛЗ) / невладином организацијом (НВО)	Активност се одвија у сарадњи са ЛЗ или НВО, има тематско одређење, дефинисан је период трајања и узраст коме је активност намењена.	Интервентни програми намењени развоју социјалних вештина, вршњачка обука, укључивање у активности Канцеларије за младе одређене ЛЗ.	Свака активност има спецификоване циљеве програма, с обзиром на трајање, узраст и сл.						

Треба истаћи да аутори у анализи користе термин организоване активности обухватајући тако: *ваннаставне активности* (нпр. спорт, клубови/секције у школи), *ванишколске активности* (програми за младе узраста 5–14 година, под супервизијом одраслих у областима рекреације, академских дисциплина или активностима усмерених на подстицање вештина учења) и *програме у заједници или организације за младе*. Аутори наводе да у просеку млади у Америци око пет сати недељно проводе у организованим/слободним активностима. Око 40% младих узраста 5–18 година не учествује у овом типу активности, а они који учествују проводе мање од 10 сати недељно у слободним активностима. Многе друге активности које се упражњавају у слободно време (нпр. гледање телевизије, играње) заузимају знатно већи проценат учешћа. Мала подгрупа младих у Америци у овој узрасној категорији (3-6%) проводи преко 20 сати недељно учествујући у ваннаставним и ваншколским активностима или су укључени у рад омладинских организација.

Поредећи активности ученика четвртог разреда основне школе у Бугарској, на Тајвану и Америци, Њуман и сарадници (Newman et al., 2007) наводе да нема разлике у количини времена које деца проводе испред телевизије или у игрању компјутерских игрица између ове три земље. Знатне разлике су регистроване када је реч о пропорцији времена утрошеног на додатне активности учења, ваннаставне активности, читање у слободно време, играње и спорт. У поређењу с децом у Америци и Бугарској, она на Тајвану су више времена проводила у додатним активностима у вези с учењем и ваннаставним активностима, а знатно мање у игрању или читању у слободно време. У поређењу са децом у америчком узорку, деца у Бугарској су знатно више времена проводила у додатним активностима у вези с учењем. С друге стране, деца у америчком узорку су се чешће бавила спортом у слободно време у односу на децу у друге две земље, а знатно мање времена су проводила у ваннаставним активностима у односу на тајванску и бугарску децу. Занимљив је и налаз да на то како и на који начин ће деца проводити време највише уплива имају родитељи на Тајвану, а најмање у Бугарској.

Када је реч о земљама у окружењу, наилазимо на студију Шиљковић и сарадника (2007) који наводе податак да на узрасту од првог до четвртог разреда девојчице чешће учествују у слободним активностима у односу на дечаке. Сличне резултате наводи и Мартинчевићева (2010) за узраст шестог и седмог разреда, али у приказу резултата ауторка диференцира ваншколске и ваннаставне активности (активности које се спровode у оквиру школе). Од укупног броја девојчица које су се нашле у испитивању, 52% је укључено у ваннаставне активности, према 35% дечака. Кад је реч о ваншколским активностима, 61% дечака наводи да је укључено у неку активност изван школе, док је код девојчица то случај у 24% случајева.

На средњошколском узрасту слика је нешто другачија. Када је реч о средњошколцима у америчким средњим школама, око 70% ученика је укључено у неки вид слободних активности (Feldman & Matjasko, 2005). Гест и Мекре (Guest & McRee, 2009) наводе да је за највећи део америчких адолесцената учешће у ваннаставним активностима доминантно обележје одрастања. Скоро све државне школе пружају могућност учешћа у спортским активностима, академским клубовима и уметничким садржајима. У просеку три четвртине ученика у току школске године учествује барем у једној од понуђених слободних активности. На њихову популарност једним делом утиче управо претпоставка да овај вид активности доприноси развоју младих (Wankel & Berger 1990; Vilhjalmsson & Thorlindsson 1992; Lerner 2005).

Анализирајући на који начин своје слободно време проводе средњошколци у Србији, Виденовић и сарадници (2010) наводе да су радни дани наших средњошколаца организовани углавном око школских обавеза и активности у кући. У просеку око осам сати у току дана одлази на учење, боравак у школи и долазак/одлазак из ње. Како млади у нашој земљи онда организују преостало слободно време? Готово половина средњошколаца (47%) слободно време проводи у неструктурираном дружењу с вршњацима; уз телевизор (45,8%), уз мобилни телефон (32,8%) или уз компјутер (28,6%). Садржаји високе културе (посета позориштима, биоскопима, музејима и

галеријама, одласци на концерте класичне музике итд.) спадају у најнепопуларније активности. Око 50% средњошколаца готово никад не иде у позоришта и музеје. У оквиру укупне културне потрошње¹ у оваквим активностима учествује свега око 3-4% младих. Облици културног стваралаштва младих су још мање учестали, односе се на 2,5% средњошколаца. Најучесталији облик културне потрошње остаје гледање телевизије и слушање музике. Тек сваки пети средњошколац бави се спортом. Као нарочито значајан податак, ауторке наводе чињеницу да осим спорта ниједна друга слободна активност није у већој мери (више од 5%) заступљена у одговорима ученика који су учествовали у истраживању. У то се убрајају и слободне активности у оквиру школе! Махони и Еклсова (Mahoney & Eccles, 2007) наводе податак да организоване активности попут спорта, музике или развијања уметничких вештина окупирају 50-80 минута дневно живот америчких адолесцената, док на узрасту 6-12 година ове активности просечно заузимају 20-30 минута дневно.

Пристапи раду и ефекти слободних активности – когнитивна, емоционална, мотивациона и социјализацијска компонента

Познато је да слободне активности представљају простор за ефикасну реализацију образовно-васпитних циљева, уз примену наставних пракси које доприносе успешном процесу учења. Марцано и сарадници (Marzano et al., 2001) наводе да кроз тематски организоване садржаје ученици имају прилику да користе различите когнитивне стратегије учења, да буду укључени у процес кооперативног учења, науче како да дају другој особи повратну информацију или да је приме (енг. feedback), али и како да поставе и тестирају хипотезе и сл. Сматрају да је стога веома значајно радити на подизању свести о значају, улози и могућностима које слободне активности пружају. Додају и да вредност успешне имплементације сло-

¹ Под културном потрошњом подразумевамо посећивање, гледање, слушање, читање, учествовање и/или куповину културних артефаката и услуга.

бодних активности унутар школе обогаћује живот саме школе, али доприноси и стварању њеног личног печата препознатљивог у локалној заједници. Могућност афирмације великог броја деце, али и могућност креирања специфичног печата школе посебно истиче Видулин-Орбанић (2008) у анализи доприноса слободних активности свеукупном развоју деце и младих.

Разни аутори сложили су се да постоји вишеструка корист од похађања различитих облика слободних активности (Eccles & Roeser, 2003; Mahoeny et al., 2006; Mahoeny & Eccles, 2007; Eccles & Roeser, 2011). Мартинчевићева (2010) истиче да у добу које захваљујући савременим технологијама омогућава стварање читавих виртуелних светова школа ипак остаје једно од ретких стварних места сусрета деце и младих различитог узраста. Под окриљем школских зидова они се могу и даље сусретати, разговарати, сукобљавати и размењивати идеје, унапређујући своје социјалне вештине. Укључивање ученика у различите видове слободних активности унутар заједнице има важну улогу у развијању механизма који ће им касније помоћи да избегавају непожељно понашање (Daniels Brown, 2000), али и да открију и негују сопствене таленте, развијају карактер и компетенције (Duncan, 1996).

Тиме се отвара простор да и у ово савремено доба школа остане значајан агенс социјализације (Šiljković et al., 2007), распростирући свој васпитно-образовни утицај у оквиру наставних, али и ваннаставних активности.

Разматрајући допринос слободних активности у остваривању васпитно-образовних циљева, Пјурковска и Шевкушић (1997) наводе да слободне активности: а) омогућавају ученицима да открију, испробају и даље усмеравају и развијају своја интересовања и способности за најразноврсније области људске делатности; б) подстичу најразноврсније видове стваралаштва и доприносе развоју самоиницијативе и стваралачких способности ученика у области за које имају посебне склоности и интересовања; в) пружају прилику и услове за здраву, ведру забаву и разоноду и испуњавају део слободног времена корисним садржајима; г) буде и задовољавају интелектуалну радозналост и

стварају могућност да ученици упознају најсавременија достигнућа у науци, техници и култури.

Да ли анализа ефеката ваннаставних програма ово и потврђује? Дорлак и сарадници (Durlak et al., 2007) су анализирали ефекте 73 ваннаставна програма која се баве развојем личних и социјалних вештина (нпр. решавање проблема и сукоба, унапређење самоефикасности и самопоштовања). Посматрали су интервентне програме за децу узраста 5-18 година који се одвијају након редовних часова у току школске године. Резултати њихове анализе су показали да деца која су похађала овај вид активности показују знатно побољшање у домену исказивања сопствених осећања и ставова, лакше прилагођавају своје понашање у датим ситуацијама, а показују и бољи успех у школи.

Истраживања нарочито указују на то да се за ниже основношколске узрасте континуирана партиципација у слободним активностима повезује са вишим постигнућем у читању и математици. Додатно, слободне активности имају позитиван ефекат и на развој социјалних компетенција које се исказују у понашању и касније (Mahoney et al., 2005), као што су самосталност деце или успостављање квалитетних односа са вршњацима (Eccles, 1999). Испитујући дугорочне ефекте учешћа у ваншколским активностима током средње школе, Гарднер и сарадници (Gardner et al., 2008) наводе да адолесценти који су узели учешћа у организованим активностима у трајању од две године показују позитивније образовне исходе, као и оне у вези са развојем грађанских и социјалних вештина.

Како наводе Шерноф и Вендел (Shernoff & Vandell, 2007) резултати великог броја студија (Larson 2000; Mahoney et al. 2005; Vandell, Pierce, & Dadisman, 2005) говоре у прилог томе да слободне активности пружају значајан развојни контекст који омогућава средњошколцима да искусе висок ниво укључености у активности, изазов, уживање, уз доживљај интринзичке мотивације и иницијативе. Контекст позитивних искустава које слободне активности пружају супротстављен је активностима унутар учионице, које су окарактерисане као високоизазовне али захтевају високу концентрацију, и неструктурираном слободном

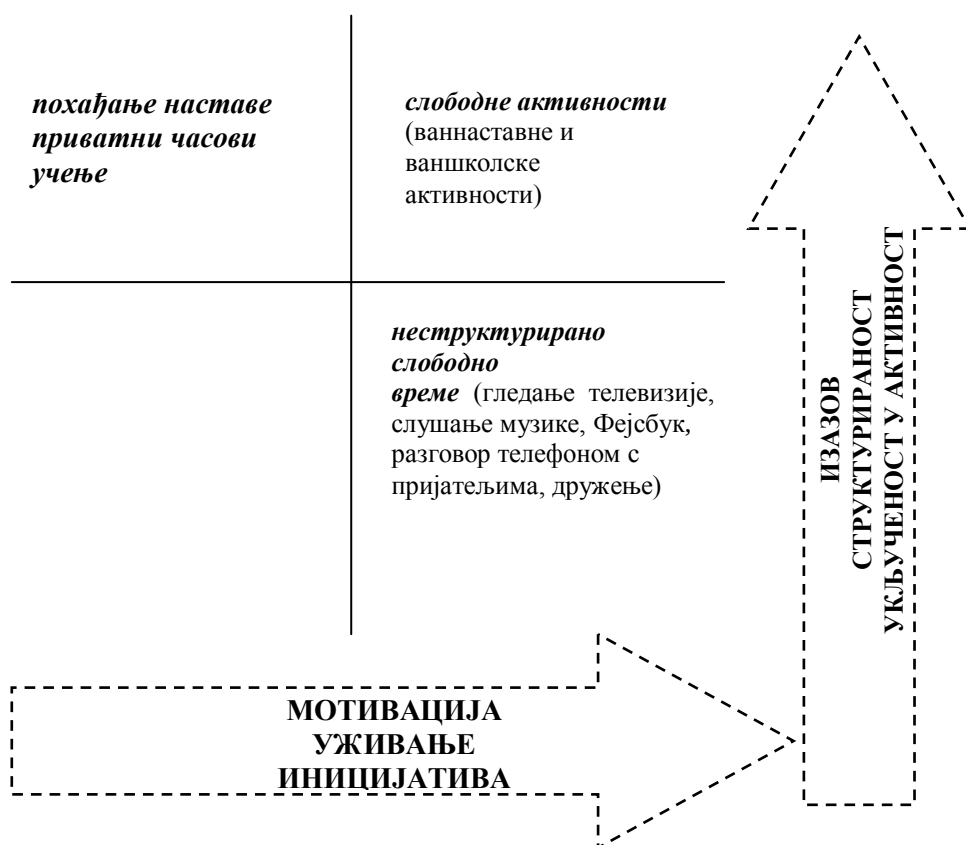
времену, које омогућава високо уживање, али не представља изазов нити захтева концентрацију (Larson 2000; Rathunde & Csikszentmihalyi 2005). Учешћем у слободним активностима млади имају прилику да креирају сопствени развој, а висок нивоа концентрације и мотивације сугерише емоционалне и когнитивне видове укључености који нису присутни у другим областима њиховог живота (Dworkin et al., 2003). Тако, на пример, Јунис и сарадници (Younis et al., 1999) сматрају да учешћем у добротворним активностима млади обезбеђују „оруђе за рефлексију“ које користе у процесу развоја сопственог идентитета. Ларсон (Larson, 2000) наводи да слободне активности представљају природан контекст за развој иницијативе, коју аутор дефинише као способност усмеравања пажње и напора ка остваривању изазовних циљева.

Оснаживање емоционалних капацитета Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004) виде као важан исход многих активности које укључују младе. Након похађања тих активности адолесценти успешније регулишу своја осећања, контролишу импулсе и редукују стрес. Ипак остаје неистражено да ли је оснаживање емоционалних капацитета присутно у широком спектру активности којима се млади баве (нпр. спорт и уметност) или се везује искључиво за програме којима је развој ових вештина примаран циљ.

Учешће у слободним активностима је важна област склапања нових веза и учења о другима. Када се ученик, нарочито адолесцент, придружи неком тиму или групи, чланови те групе постају део његове пријатељске мреже. У истраживању које је укључивало 41 адолесцента, Патрик и сарадници (Patrick et al., 1999) су дошли до резултата да је половина новоуспостављених пријатељстава произашла из партиципације у различитим видовима слободних активности. Такође на овај начин млади имају прилике да развију и социјалне вештине као што су рад у тиму и вештине лидерства. Рогофова и сарадници (Rogoff et al., 2001) износе претпоставку да се процес учења одвија кроз заједничку партиципацију у активностима од заједничког интереса, а да је учење сарадње и тимског рада „скривени курикулум“ сваке слободне активности (Jarrett, 1998). У том

процесу деца и млади уче не само како да сарађују, већ и како да се изборе с туђим емоцијама, поделе одговорност и развију сигурност у сопствене капацитете (Patrick et al., 1999). Коначно, сваки млади човек на овај начин развија и стиче сопствени социјални капитал (Eccles & Roeser, 2011), који може бити значајан извор касније емоционалне подршке, као и да му омогући једноставније запошљавање (McLaughlin, 2000) или представља додатну базу знања младог човека (Dubas & Snider, 1993; u Dworkin et al., 2003).

Слика 1. Видови активности у које су укључени деца и млади



Сумирајући налазе о ефектима слободних активности на развој деце и младих узраста 5-18 година, Махони и сарадници (Mahoney et al., 2006) наглашавају следеће:

- (1) примарна мотивација за учешће у овом типу активности је интринзичке природе. Притисак одраслих или образовни/каријерни циљеви ретко су разлог учешћа у овом типу активности;
- (2) постоје конзистентни налази који говоре у прилог томе да постоји позитивна веза између учешћа у организованим активностима и низа развојних индикатора. Млади који учествују у овом типу активности показују боље резултате у академским постигнућима, чешће завршавају школу и настављају даље школовање. У психолошком смислу показују већи степен адаптираности, мањи је број оних који злоупотребљавају супстанце, те остварују квалитетније односе са родитељима.

Слободне активности и стваралаштво, сарадња и иницијатива ученика

Какав је однос слободних активности и стваралаштва, сарадње и иницијативе ученика, три базична елемента парадигме „тролиста“? *Иницијативе* као акционог исхода мотивације; почетног корака било које креативне акције; чиниоца неопходног за реализацију неке идеје; *стваралаштва* као коконструкције, трансформације искуства у наредној зони развојка детета/ученика и *сарадње* као комуникације неколико појединаца (група) који стварају поседујући заједничке циљеве уједно сагласне са личним потребама сваког појединца унутар групе.

Полазимо од претпоставке да се управо у оквиру слободних активности обезбеђује простор неопходан за развој иницијативе и активног учешћа у изазовним задацима, омогућавајући учесницима активности, без обзира на њихов узраст, да изразе своју страст, таленте и стваралачке капацитете (Csikszentmihalyi, 1991 и Barber et al., 2005). Слободне активности подстичу најразноврсније видове стваралаштва и

доприносе развоју иницијативе и стваралачких способности ученика у области за које они имају посебне склоности и интересовања. Сам начин организације слободних активности доприноси неговању спремности, смисла и способности за успостављање сарадње у групама вршњака, стварању могућности бољег упознавања ученика и наставника, доприносећи развијању иницијативе и самосталности (Pjurkovska-Petrović & Ševkušić, 1997).

Полазећи од дефиниције стваралаштва као коконструкције, која је новина барем за једног од чланова интеракције унутар које се коконструкција одвија, слободне активности пружају значајан развојни контекст (Larson, 2000), контекст који омогућава и млађим и старијим школским узрастима да конструишу нова сазнања кроз интеракцију са светом и собом. На тај начин они уче изнова да разумеју своје окружење, али и сами себе, креирајући сопствени развој кроз интеракцију и сарадњу са другима.

На *основношколском узрасту*, почев од млађих одељења стваралаштво се налази негде између игре, која може бити мање или више необавезна, и истраживања света у склопу мини-пројеката у којима деца тог узраста могу да учествују. На одраслом, наставнику, јесте да ствара и креира климу која ће подстицати на истраживање и испитивање света око нас, али и сопствених доживљаја. Ипак имајући у виду свеукупност образовно-васпитног процеса, постављени задаци морају бити на нивоу логичког развоја деце или у зони наредног развитка. Тако деца старијих узраста основне школе уче да и у оквиру слободних активности користе различите когнитивне стратегије учења, истражују, проналазе иновативна решења, али и да поставе и тестирају хипотезе (Marzano et al., 2006).

На *средњошколском узрасту* стваралаштво и стваралачко понашање уопште се наслања на претходни основношколски период, али на овом узрасту постоји преференција за теме које су често од општег значаја. Ипак, важно је да су то теме социјално и лично значајне за адолесцените. У исто време не треба заборавити да развојни капацитети адолесцената дозвољавају да се стваралаштво, било у домену природних или друштвених наука, на

овом узрасту заснива на истраживачком раду који кореспондира са методама које изворно користе и саме науке не би ли дошле до својих открића. У уметничким дисциплинама то често води креирању реалних продуката типичних за уметничке дисциплине. На тај начин адолесцент има могућност да у оквиру коконструкције са другима креира потпуно ново концептуално и контекстуално разумевање друштва како у уметности, тако и у друштвеним и природним наукама.

Предуслов, али и карактеристика било ког стваралачког акта јесте спремност за покретање акције, акције која је усмерена на остваривање личних циљева, циљева који нас покрећу да идемо даље. У склопу разумевања стваралаштва као коконструкције са другима, ови циљеви морају бити важни за иницијатора акције, али и за групу. На основношколском узрасту говоримо о покретању акције која има неки ефекат на живот деце или пак доприноси сазнајном процесу детета овог узраста. „Акција“ у средњој школи може бити озбиљнијег карактера, доприносећи промени у животу школе или пак локалне заједнице.

Иницијатива на средњошколском узрасту у пуној мери може да се испољи као понашање неприхватања тренутних правила или стања статуса кво; јер је развојна потреба адолесцента да се свет мења и усавршава; да се формирају нове вредности или бар укаже на недостатак већ постојећих. На тај начин се одређује смисао сопственог постојања и на неки начин позиционира у односу на доминантни систем вредности. Управо кроз учешће у активностима у локалној заједници, различитим добротворним акцијама и сл., млади обезбеђују неопходно „оруђе за рефлексiju“ које им помаже у позиционирању и изградњи сопственог идентитета (Younis et al., 1999).

Иницијатива за било коју акцију добија смисао једино у склопу сарадње с другим, вршњаком или одраслим. Сарадња као таква подразумева интеракцију више појединаца које стварају заједнички продукт, вођени истим циљевима. На тај начин се процес учења одвија кроз заједничку партиципацију у активностима од заједничког интереса, а учење само по себи постаје социјална активност. Услед тога, осим когнитивних

ефеката, што је претпоставка исхода сваког процеса учења, учење као социјална акција доприноси свеукупном социјално-емоционалном развоју учесника. Она постаје извор подршке, али и простор истраживања осим специфичних садржаја и односа са другима, и са вршњацима и са одраслима. Како Еклсова (Eccles, 1999) наводи, слободне активности дозвољавају деци и младима да слободно истраже границе сопствене самосталности, односе са вршњацима, али и да формирају трајне односе с одраслима који нису чланови примарне породице. Улога наставника је у томе од пресудне важности. Наставник више није „само наставник“ који је ту да пренесе знање, већ наставник постаје ментор, водитељ и равноправни учесник у процесу коконструкције. Овај моменат је нарочито развојно важан за адолесценте, а у односу на редовну наставу слободне активности у већој мери дозвољавају успостављање управо оваквих односа између наставника и ученика. Слободне активности тиме пружају могућност школи да одговори читавој лепези интересовања и развојних потреба својих ученика.

Процес учења који се одвија у оквиру слободних активности ослобођен је стега, које видимо у оквиру редовне наставе, често окарактерисане као веома захтевне, али „наметнуте“ активности. Ипак, да би школа могла да понуди богатство и квалитет и у овом домену и тиме одговори на читав низ развојних потреба и интересовања, неопходно је да наставници буду мотивисани, иницијативни и креативни. Школа која има такве наставнике отвара врата за васпитно-образовну климу која код ученика провоцира истраживање и испитивање света око њих, али и сопствених доживљаја. Мали број студија у нашој заједници које се баве пољем слободних активности (нпр. Pjurkovska-Petrović & Ševkušić, 1997; Videnović et al. 2010; Anđelković, 2012) ипак су показатељ да многи аспекти о начинима на које наши ученици проводе своје слободно време остају неистражени, а посебна је непознаница који су реални капацитети наших школа да спроведу различите облике слободних активности саме или у сарадњи са локалном заједницом и (или) уз подршку родитеља.

Литература

- Anđelković, S. (2012). Teorijska polazišta realizacije đачких екскурзија, *Zbornik instituta za pedagoška истраживања*, 44(2). 385-401.
- Barber, B. L., Stone, M. R. & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities In Moore, K. A. & Lippman, L. H. (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 133-146). New York, NY: Springer.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States. Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Daniels Brown, M. (2000). Science or Soccer? - How important Are Extracurricular Activities? *Education World*. Retrieved February 27th, 2012, from World Wide Web http://www.educationworld.com/a_curr/curr237.shtml
- Duncan, S. (1996). Family Matters. What is the Role of "Extracurricular" Activities? *MSU Extension Service*. Retrieved February 25th, 2012, from World Wide Web <http://www.montana.edu/cpa/news/wwwpb-archives/home/extra.html>
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences In Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 17-26.
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14, *The Future of Children When School Is Out*, 9(2). California, Los Altos: David and Lucile Packrad Foundation.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In Adams, G. (Ed.), *Handbook of Adolescence* (pp. 129-148). Oxford, UK: Blackwell Press.
- Eccles, J. S. & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development. A comprehensive Review and Future Development. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Gardner, M.; Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' Participation in Organized Activities and Developmental Success 2 and 8 Years After High School: Do Sponsorship, Duration, and Intensity Matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-813.

- Guest, A. M. & McRee, N. (2009). A School-Level Analysis of Adolescent Extracurricular Activity, Delinquency, and Depression. The Importance of Situational Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 51–62.
- Jarrett, R. L. (1998). African American children, families, and neighborhoods. Qualitative contributions to understanding developmental pathways. *Applied Developmental Science*, 2, 2–16.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lerner, R. M. (2005). Forward. Promoting positive youth development through community and after school programs. In Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. ix–xii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. 3–22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 3–31.
- Mahoney, J. L. & Eccles, J.S. (2007). Organized activity participation for children from low and middle-income families. In Booth, A., & Crouter, A. C. (Eds.), *Disparities in school readiness* (pp. 207–222). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvanastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola*, 56(24), 19 – 34.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. (2000). *Community Counts. How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington, DC: Public Education Network.
- Newman, J., Bidjerano, T., Özdoğan, A. A., Kao, C.-C., Özköse-Béyék, Ç., & Johnson, J. J. (2007). What Do They Usually Do After School? A Comparative Analysis of Fourth-Grade Children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 431–456.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L. Z., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent. The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741–763.
- Pejić-Papak, P., & Vidulin-Orbanić, S. (2011). Stimulating active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies. *Metodički obzori*, 6(2), 5–21.

- Pjurkovska-Petrović K., & Ševkušić-Mandić S. G. (1997). Slobodne aktivnosti učenika. Rad sekcija u osnovnim školama. *Nastava i vaspitanje*, 46(2-3), 350-361.
- Posner, J. K., & Lowe Vandell, D. (1999). After-School Activities and the Development of Low-Income Urban Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience. A comparison of montessori and traditional school environments, *American Journal of Education*, 111, 341.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (Eds.) (2001). *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities. quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.
- Šiljković, Ž., Rajić, V., & Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgovorne znanosti*, 9(2), 113-145.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). The Condition of Education 2006. Retrieved February 15th 2012 from the World Wide Web www.childtrendsdatbank.org.
- Videnović, M., Pešić, J., & Plut, D. (2010). Young people's leisure time. Gender differences. *Psihologija*, 43(2), 199-214.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.
- Vilhjalmsson, R. & Thorlindsson, T. (1992). The integrative and physiological effects of sport participation. A study of adolescents. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 637-647.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development. Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 248-261.
- Vandell, D. L., Pierce, K. M. & Dadisman, K. (2005). Out-of-school settings as a developmental context for children and youth In Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 33 (pp. 43-77). New York: Academic.
- Wankel, L. & Berger, B. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 167-182.

CREATIVITY, INITIATIVE, COOPERATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Jasmina Šefer, Jelena Radišić
Institute for Educational Research

This book represents a continuation of the first edition (*Creativity, initiative and cooperation (CIC): a new approach to education*–“Trefoil” paradigm), in which creativity, cooperation and initiative behaviour in education were discussed from the theoretical point of view, having in mind that such values will be a necessity in the future. In this monograph, on the other hand, authors explain how the creativity, cooperation and initiative behaviour can be enhanced in the preschool and school settings. The authors were focused not only on the definition of „Trefoil” educational goals, but on the ways of achieving them.

In the first section of the book, Nada Polovina analyzed the role of parents in two chapters. Parents are the first and still the most important agents in child development. It is also discussed in what ways the parents’ behaviour, in their everyday life, can promote the “Trefoil” values in the process of children’s identity development. These two chapters appear to be interesting theoretical and practical contribution to this book, based on the developmental emotion oriented theories. The author analyzed the problem of creativeness, action and collaboration as an interactive developmental process where the CIC components are closely interrelated.

The second section is focused on teachers’ professional development and school climate, necessary for promotion and encouragement of teacher’s creativity, cooperation and initiative behavior. In the first chapter the most important factors for the school reform and change encouragement in school system are discussed by Dejan Stanković and Jelena Todorović. They stressed the school based factors as the most important for students’ achievement, which supports our idea that changing process should start from school. In the second chapter, Milja Vujačić and Jelena Pavlović analyzed various teacher professional development programs, and their effects on the school practice. They found that the curricular related teacher

training programs are the most effective. This information encourages us to focus on student activities in class while educating teachers how to improve their teaching skills. The third chapter is focused on encouragement of creativity, initiative behaviour and cooperation among teachers as a synergy of knowledge and professional network. In this chapter, Vladimir Džinović and Ivana Đerić also addressed the issues of teacher educators. The relationship between professional and personal development is emphasized as a core of the real teacher growth, above all regarding the “Trefoil” values. This is extremely important concept, since the internal change in process of teaching is possible only when our profession becomes our personal issue as well.

The third section addresses teaching/learning methods used in class, which are critical for creative growth of children and youth in education process, their initiative and cooperative behaviour. The way of enhancing CIC values in preschool age is discussed in the first chapter by Emina Kopas- Vukadinović. In that chapter we can see that playful activity is the beginning of any creative and initiative behaviour among small children, underlying the importance of a rich and provocative environment for preschoolers’ play. The teaching/ learning methods of enhancing divergent thinking in school were discussed, such as play and imaginative activities, associative interactions, solving open ended (unstructured) problems, researching practice (Jasmina Šefer), and creative heuristic dialogue (Vladeta Milin). Research work and methodology, including observation and experimentation were analysed (Jasmina Šefer, Jelena Radišić and Smiljana Jocić). Problem oriented dialogue and metacognitive activities were interpreted from the critical thinking perspective which is, next to divergent practice, important for the completion of the creative learning processes manifested in outcomes (Snežana Mirkov and Jelena Pešić). Divergent thinking is a way of thinking which is predicted to be the most important in future and it supports our original idea to pay a special attention to this topic. However, we are aware, and the theory also supports, that the divergent process has to be combined with critical thinking oriented to the adequate solution in order to become a real creative action and provide a creative outcome.

Problems of inclusion are also covered. Milja Vujičić was discussing the importance of individualization/differentiation of the curricular and extracurricular activities. Adjustment of the school work and type of activities for gifted (Slavica Maksić), students with special needs (Emilija Lazarević) and underachievers (Dušica Malinić and Nikoleta Gutvajn) were analyzed. The importance of enhancing the intrinsic motivation for these children is emphasized. Although different children function in inclusive setting, teachers need to work on their particular strengths to encourage child's self-esteem and confidence in order to develop its best potential to the maximum.

There is also a chapter presenting in what way and what type of the textbooks can stimulate the "Trefoil" values. In other words, how does the textbook need to look like in order to achieve this goal (Jasmina Krnjajić). The CIC values will be promoted, if a textbook contains creative tasks or questions, interesting and different perspectives, experimental tasks and imaginative and cooperative games connected with the learning material etc.

Finally, extracurricular activities are seen as special motivators for encouraging students various interests and their authentic motivation to learn and discover the world (Jelena Radišić). Due to this insight extracurricular activities are analyzed from the perspective of their creativity and entrepreneurship potential for children growth. There are some studies which provide information that an engagement in extracurricular activities in school is the best prediction for creative production in life.

In this book, the basic Principles and paths for enhancing CIC values in the learning processes were defined. These ideas will be elaborated for the content of specific school subjects in the third book in more detail.

The final outcomes of three CIC books (CIC: a new educational approach; CIC: implications for educational practice; CIC: in school subjects) will be used as a theoretical and practical support and as a guide in the process of creating a teaching model, which will be tested in the experimental schools and set up in the way to provide an original contribution for the educational reform and teaching practice in Serbia.

КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

Др Јасмина Шефер, психолог, научни саветник, директор Института за педагошка истраживања Београду, руководилац пројекта *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (2011–2014). Објавила књиге: *Дружење у разреду*, 1987; *Креативност деце – проблеми вредновања*, 2000; *Креативне активности у тематској настави*, 2005; *Евалуација креативних активности у тематској настави*, 2008; *Креативна настава у пракси: игра и истраживање* (са коауторима), 2012; *КАТИН* (мултимедијска публикација са коауторима), 2012; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радилa као школски психолог у Србији и САД, саветник у Заводу за унапређивање васпитања и образовања у Србији. Носилац је америчких сертификата за школског психолога и саветника. Има искуство у раду са другим културама (Навахо Индијанци). Била професор на факултетима у Београду и САД. Теме којима се бави: креативност деце у педагошком контексту, дивергентно мишљење, игра и истраживање, наставни процес, интердисциплинарна настава, професионално усавршавање наставника.

Мр Јелена Радишић је стекла широко искуство на пољу образовања радећи као наставник у неколико средњих школа, невладиним организацијама које се баве образовањем, националним и регионалним институцијама, а од почетка 2012. ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Богато искуство је стекла радећи и на већем броју пројеката у земљи и регији. Јелена Радишић је дипломирала и магистrirала на Одељењу за психологију Филозофског факултета (Универзитет у Београду), где завршава и докторске студије. Један део програма у оквиру докторских студија похађала је на Doctoral School in Educational Sciences: Learning, Interaction and Schooling (DSES-LEARN), University of Gothenburg. Добитник је две истраживачке стипендије које додељује Educational Support program (ESP), Open Society Institute и стипендије за младе истраживаче European Educational Research Association (EERA). Јелена Радишић је члан International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) и JURE - The network for the Junior Researchers of EARLI.

Др Нада Половина, виши научни сарадик, специјалиста клиничке психологије и психотерапут. Домен дугогодишњег практичног али и теоријског интересовања је породична психологија - различити облици функционисања и развоја породице и њихов ефекат на децу, однос породице и шире друштвене средине, школа, здравство, социјална заштита, изазови и праксе родитељства и одрастања деце у савременом друштву. До сада је објавила две самосталне научне књиге, уредила три монографије и објавила преко 50 радова у научним и стручним часописима и публикацијама, а реализовала је и бројне едукације и семинаре намењене професионалном усавршавању стручњака који се у свом раду сусрећу са породицама. Др Нада Половина је аутор више од педесет научних радова, две књиге посвећене питањима развоја деце и квалитета породичних односа ("Осећајно везивање: теорија, истраживање, пракса", 2007) као и односа породице са ширим системским окружењем ("Породица у системском окружењу", 2011). Коауторски је уредила више публикација међу којима и монографије: "Сарадња школе и породице" (Половина и Богуновић, 2007) и "Теорија и пракса професионалног развоја наставника" (Половина и Павловић, 2010).

Др Славица Максић је запослена као научни саветник у Институту за педагошка истраживања. Њена професионална интересовања односе се на даровитост, таленте и креативност. У свом досадашњем раду објавила је три самосталне монографије: Како препознати даровитог ученика (1993), Даровито дете у школи (1998 и 2007) и Подстицање креативности у школи (2006), и учествовала у уређивању још три монографије и зборника радова у земљи и иностранству. Поред тога, објавила је више од 100 радова у земљи и иностранству: чланке у часописима (Зборник Института за педагошка истраживања, Психологија, Социологија, Гифтед анд Талентед Интернатионал, Едуцинг Абле Цхилдрен, Еарлу Цхилд Девелопмент анд Царе, Хигх Абилиту Студиес), поглавља у тематским зборницима и монографијама, и саопштења са научних скупова. Њени радови штампани су на српском, енглеском, руском, шпанском, јапанском, немачком, румунском, португалском и македонском језику. Учествоје у стручном усавршавању просветног кадра у Србији. Била руководилац више Институтских пројеката и директор Института.

Др Јелена Теодоровић, доцент Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Докторирала на универзитету “The George Washington University”, САД, у области образовне политике. Аутор више SCI чланака, као и чланака у домаћим публикацијама. Радилa као образовни аналитичар у компанији Westat, САД, и као локални експерт за Светску банку, Швајцарску агенцију за развој и сарадњу и Министарство просвете Републике Србије. Учествовала у Регионалном програму подршке истраживању у области друштвених истраживања (RRPP) Швајцарске агенције за развој и сарадњу и неколико пројеката програма ТЕМПУС Европске уније за развој образовања у Србији (Мастер програм Образовне политике, Мастер програм Образовање предметних наставника, Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља). Теме којима се бави: образовна политика, образовна ефективност и развој школа, лидерство у образовању, професионални развој наставника.

Мр Дејан Станковић, психолог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Тема магистарског рада односи се на проблем укључивања наставника у развој школа. Области истраживачког интересовања су образовне промене, политика наставног кадра, развој школа и школско лидерство. Пет година радио у Министарству просвете Републике Србије и био ангажован у неколико националних развојних пројеката. Руководилац је или заменик руководиоца у истраживачким пројектима: *ТИМСС 2011* – међународно истраживање постигнућа ученика из математике и природних наука, *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, *Представе о образовним промена у Србији 2*, *Заснивање рада организација цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима*. Аутор већег броја поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама.

Др Миља Вујачић, педагог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања. Учествује у реализацији пројеката: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву,“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије,“. Објавила је књигу „Наставник између теорије и наставне праксе“ и приручник „Праћење и вредновање програма

стручног усавршавања наставника – приручник за ауторе и реализаторе програма“, као и велики број поглавља и чланака у домаћим публикацијама. Била је руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности“. Учествовала је у реализацији следећих пројеката: TIMSS (2007 и 2011), „Школа по мери детета“, „Заснивање рада организацја цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима“, и „Карика која недостаје“. Учествује у реализацији семинара „Наставник као креатор климе у одељењу“. Радила је као педагог у предшколској установи у Подгорици, у Педагошком центру Црне Горе и као професор на Филозофском факултету у Никшићу. Теме којима се бави: инклузивно образовање и индивидуализација.

Др Јелена Павловић, психолог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Објавила више десетина научних радова у водећим националним и међународним публикацијама. Коуредница монографије *Теорија и пракса професионалног развоја наставника*, *Представе о образовним променама у Србији* и *Personal construct psychology in an accelerating world*. Координатор/менаџер пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности*, реализован у оквиру Регионалног програма подршке друштвеним истраживањима на Западном Балкану. Теме којима се бави: процеси конструкције и реконструкције идентитета у образовном контексту, континуирани професионални развој и квалитативна методологија.

Мр Владимир Циновић, психолог, истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом конструктивистичке парадигме у професионалном развоју наставника. Посебно је заинтересован за интегрисање психологије личних конструката, социоконструктивистичког приступа и модела организационог учења у области подстицања професионалне и личне промене код наставника. Заинтересован је за online професионално учење, мреже учења и e-coaching као технологију подстицања професионалног развоја наставника. Сем тога, бави се методологијом и применом квалитативних истраживања у образовању. Нарочито се интересује за фокус групе, генеалогiju, анализу наратива, етнографију и квалитативне истраживачке методе и технике у психологији личних

конструката. Сертификовани је конструктивистички терапеут, саветник и коуч. Такође је едукатор из конструктивистички терапије и саветовања и конструктивистичке коучинг психологије. Објавио је књигу *Послушношћу до знања* 2010. године и био уредник међународне монографије *Personal construct psychology in an accelerating world*. Објавио је већи број радова у међународним и националним часописима и монографијама.

Мр Ивана Ђерић, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Докторант на одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Учествовала у међународним пројектима: *Компаративна анализа система професионалног развоја наставника у Србији и у Словенији* (2010–2011), *Регионални програм подршке истраживању у области друштвених истраживања на Западном Балкану* (2010–2012), *ТИМСС 2003 и 2007* у Србији. Један од уредника националне монографије *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности* (2011). Објавила више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Област интересовања: ученичка аутономија, професионални развој едукатора и образовне промене.

Проф. др Емина Копас-Вукашиновић, педагог, ванредни професор и виши научни сарадник. Запослена на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Сарадник на пројектима Института за педагошка истраживања у Београду („Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014). Контакт особа за Универзитет у Крагујевцу, на ТЕМПУС пројекту („Developing Human Rights Education at the Heart of Higher Education” 517379-TEMPUS-1-2011-1-UK-TEMPUS-JPCR). Објавила монографију *Предшколски програми у Србији* (2010) и велики број чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је као школски педагог у основној школи и као професор у Вишој школи за образовање васпитача у Кикинди, затим у Институту за педагошка истраживања. Аутор је и координатор два програма за стручно усавршавање, заваспитаче у предшколским установама и за професоре средњих стручних школа. Теме којим се бави: учење и развој деце предшколског узраста, квалитет универ-

зитетског образовања, превенција поремећаја у понашању ученика средње школе.

Мр Јелена Стевановић је дипломирала на Филолошком факултету у Београду 2004. и стекла је звање професор српског језика на катедри за српски језик и књижевност са општом лингвистиком. Магистрирала је 2009. године (тема рада „Специфичности усвајања правописних правила код глувих и наглувих ученика“). Током 2005. била је сарадник на пројекту Систем за објективну процену квалитета артикулације и његова примена у корекцији патолошког изговора који је реализован у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду. Од 2008. ради у Институту за педагошка истраживања у Београду. Један је од реализатора семинара за стручно усавршавање васпитача »Обука васпитача за припрему деце за описмењавање«. Члан је редакције часописа Зборник Института за педагошка истраживања и лектор је поменутог часописа. У фокусу њеног рада су теме језичке културе и функционалне писмености ученика у основној и средњој школи.

Др Драгица Тривић је ванредни професор на Хемијском факултету Универзитета у Београду. Руководилац је пројекта *"Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске перспективе"* (2011-2014), и члан пројекта *"Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву"* (2011-2014). До сада је публиковала 50 чланка у међународним и националним часописима и четири поглавља у тематским зборницима. Поред тога, саопштила је 25 радова на међународним скуповима и 30 радова на домаћим скуповима. Аутор је и коаутор неколико уџбеника и практикума: за студенте Учитељског факултета (2005) и, студенте Хемијског факултета (2007), за основну школу (2007. и 2008) за први разред опште гимназије (2006); коаутор практикума за вежбе из Методике наставе хемије 3 и 4 (2008), и аутор и реализатор више акредитованих програма професионалног усавршавања професора хемије. Координатор је израде стандарда постигнућа ученика из хемије за крај обавезног образовања (2005-2006), за крај општег средњег образовања (2011-2013), као и у оквиру функционалног основног образовања одраслих (2012-2013). У оквиру пројекта *„Друга шанса“ – Развој система функционалног основног образовања одраслих у Србији* (2011-2013) припремила

је програм хемије за други и трећи циклус и материјал за наставнике и полазнике.

Владета Милин, педагог, студент докторских студија педагогије, од 2009. године запослен у Институту за педагошка истраживања у Београду, од 2011. у звању истраживача сарадника. Поред ангажовања на пројектима Института које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја, био је ангажован и на пројектима *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (201-2012), *TIMSS 2011* (2010-2011) и *Евалуација реализације и ефеката верске наставе у основној и средњој школи у Београду* (2010). Објавио радове у научним часописима и монографијама: Повезаност концепције активног учења и савремених схватања разговора у настави, *Педагогија*, 2012, бр. 1; Постигнуће ученика и настава физике, 2011; Дидактички аспекти верске наставе, 2011 и друго. Био је стипендиста Републичке фондације за развој научног и уметничког подмлатка (2006-2009), добитник награде за најбољег студента на смеру за педагогију Филозофског факултета у Београду (2005), демонстратор на модулу Вештине на Одељењу за напредне додипломске студије Београдске отворене школе (2006/07), предавач на четири семинара за наставнике и ученике средњих школа (2008-2011). Бави се темама: дијалог у настави, сараднички односи у настави, наставне методе, процес образовних реформи.

Смиљана Јошић ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Тренутно је на докторским студијама психологије на Филозофском факултету у Београду. Своја прва академска искуства Смиљана је стекла као полазник, онда као сарадник, а данас као руководилац програма психологије у Истраживачкој станици Петница. Добитник је награде за најбољи мастер рад из психологије за 2011. годину (фонд Катарина Марић) и награде за допринос развоју и промоцију друштвено-хуманистичких наука (фонд Супер Сте). Теме којима се бави: когнитивни развој, одлучивање, улога социјалне интеракције у когнитивном развоју.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Објавила је монографију „Учење учења“, 1999, у издању Задужбине Андријевић, и велики број чланака у научним часописима, као и

поглавља у домаћим публикацијама. Од 2012. године је руководилац пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014). У Институту за педагошка истраживања запослена је од 1993. године, а пре тога је радила као школски педагог у неколико београдских основних и средњих школа. Магистрала и докторирала на Филозофском факултету у Београду. Теме којима се бави: циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Јелена Пешић, психолог, научни сарадник Института за психологију, Филозофског факултета у Београду. Ангажована на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* (2011—2014). Објавила књиге: *Нови приступ структури уџбеника*, 1998; *Култура критичког мишљења* (са коауторима), 2001; *Критичко мишљење: од логике до еманципаторне рационалности*, 2008; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Била члан ауторског тима програма за подстицање вештина критичког мишљења у настави друштвених предмета у средњим школама, члан експертског тима Министарства просвете за стручно усавршавање наставника и члан ауторског тима за израду стандарда квалитета уџбеника. Учествовала у изради националних образовних стандарда за рани основношколски узраст, при Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Теме којима се бави: критичко мишљење у контексту образовања, психолошко-педагошки квалитет уџбеника, вредновање образовних исхода.

Мр Душица Малинић, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Ангажована на два пројекта чију реализацију подржава Министарство просвете и науке РСрбије: *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*. У оквиру поменутих пројеката бави се проучавањем узрока и могућностима превазилажења проблема школског неуспеха, као и начинима подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва код неуспешних ученика. У фокусу интересовања су и препознавање и неговање педагошких приступа наставника неуспешним ученицима, као део

стратегије подстицања педагошке компетентности наставника. Објавила је монографију под називом *Неуспех у школској клупи*, 2009. Године, као и више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Координатор је акредитованог семинара стурчног усавршавања наставника под називом *Наставник као креатор климе у одељењу*.

Др Николета Гутвајн, педагог, научни сарадник, Институт за педагошка истраживања у Београду, руководилац потпројекта „Квалитет и ефикасност васпитања и образовања“ у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014); руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“ (2011-2012). У оквиру истраживачке делатности Института била је ангажована на пројектима: Васпитање, образовање и школа у савременом друштву (1999-2002), Васпитање и образовање за изазове демократског друштва (2002-2005) и Образовање за друштво знања (2006-2010). Била је члан тима за припрему и реализацију међународног истраживања TIMSS 2003. Објавила је монографију „Вера у сопствене способности и школски успех“ (2004) и велики број поглавља и чланака у публикацијама међународног и националног значаја. Радила је као спољни сарадник у Вишој школи за образовање васпитача у Београду за извођење вежби из предмета: Предшколска педагогија и Породична педагогија (2002-2007). Теме којима се бави су конструктивистички приступ у образовању и идентитет неуспешног ученика. Има дугогодишње искуство у квалитативним истраживањима.

Др Емилија Лазаревић, дефектолог-логопед и сурдоаудиолог, виши научни сарадник, заменик руководилац пројекта "Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву" (2011—2014). Активно је учествовала у националним научним пројектима и у раду истраживачког тима међународног истраживања TIMSS 2007. Објавила је велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је у Центру за васпитање и образовање и рехабилитацију лица са оштећеним слухом у Бањалуци, као стручни сарадник, у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду као стручни сарадник на рехабилитацији и хабилитацији деце са говорно-

језичким и слушним сметњама и учествовала у научно-истраживачкој делатности Института. Аутор је, реализатор и координатор програма "Говорно-језички поремећаји код деце, стратегије – могући правци деловања васпитача/ учитеља/наставника" за стручно усавршавање наставника. Теме којима се бави: говорно-језички развој, говорно-језички поремећаји, усвајања језика код деце са сметњама у развоју, специфичне сметње у учењу, инклузивно образовање.

Јасмина Крњајић, дипломирани педагог, уредник дечијег часописа „Школарка 2“ издавачке куће „Нова школа“ у Београду, реализатор семинара стручног усавршавања наставника „Претпоставке успешне наставе“, спољни сарадник Института за педагошка истраживања. У фебруару 2009. године уписала докторске студије на Филозофском факултету у Београду, на Одељењу за педагогију и андрагогију. Аутор чланка *Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави* у оквиру пројекта Института за педагошка истраживања *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (2011-2014)*. Радила као школски педагог у ОШ „Мајка Југовића“ у Земуну. Теме којима се бави: агресивно понашање ученика у школи, савремени основношколски уџбеник, социјални односи у образовању, стрес наставника.