

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

II год

Приредиле
Јасмина Шефер
Јелена Рагумити



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 Џиноввић	Емилија Лазаревић
Ивана Ђерић	Славица Максић
Емина Копас-Вукашиновић	Јасмина Крњић
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, Николета 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 покlopити 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 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 надставнике. Певезаност професионалног и личног развоја аутори сматрају суштином стварног усавршавања наставника, нарочито када је реч о СИС приступу образовању. Ово је изузетно важна конс-татација 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 игролике 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 учбеници могу да подстакну сарадњу, иницијативу и креативност ученика и како учбеници треба да изгледају да би се достигао овај циљ (Јасмина Крњајић). Ако учбеник 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

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 надолу. 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, подударане 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 предлагодачима 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, разуженост 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: такозваних 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 спроводе 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 ефикасности 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 ефикасности могу да усмере предлагаче образовних политика на дизајнирање и спровођење реформи које обухватају више комплексних 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 ефикасности постоји релативан консензус око варијабли у настави које имају повољан утицај на учење и успех ученика (Mortimore et al., 1988; Day et al., 2006, према 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/евалуатора. 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, обрете 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 интересантно 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 подробно 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.
- Opendakker, 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 godišnjoj 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 Studying Programs and Policies. Second Edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

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 магистрирала 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 Интернационал, Едуцатинг 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. Учествује у стручном усавршавању просветног кадра у Србији. Била је 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. Радила 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 преспективе"* (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) припермила

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 Андрејевић, 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 усавшавање 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 стручног 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.