

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

II зео

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 Џинових	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

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

Владимир Циновић² 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 ефикасност, 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 ефикасност, 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 факултатори 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 *coaching*

„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).

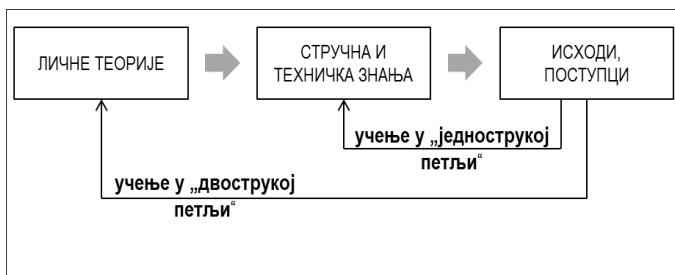
Наставник који, на пример, жели да га ученици не доживљавају као престрогог и да с њим развију отворен однос неће решити проблем уколико се буде трудио да још објективније оцењује или уколико на семинарима усаврши свој „строго

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



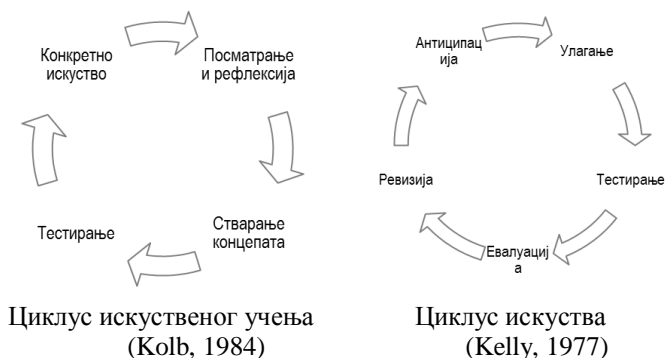
Личне конструкције о којима је овде реч настале су на основу ранијих искустава у професионалном и приватном животу и представљају „кондензовано“ искуство у форми личних значењских оквира, помоћу којих појединац осмишљава нова искуства и планира акције (Kelly, 1955). Увид у ове имплицитне теорије омогућује 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

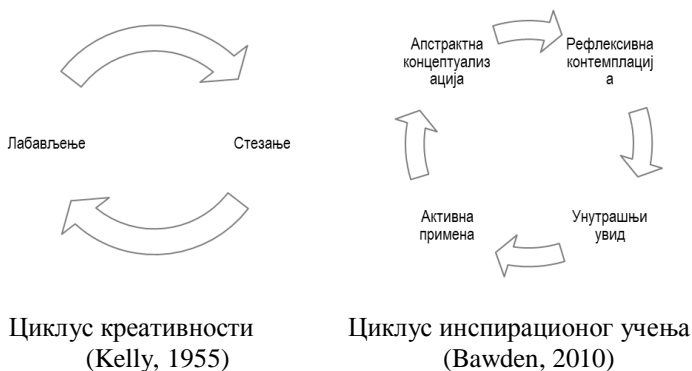
Видели смо да се учење у РСП посматра као мењање старих уверења и имплицитних теорија под утицајем нових профе-

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 РСРП 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 РСРП 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 оквири 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 магловита 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 загледаности „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 „загледаност“ 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 рефлексивном“ 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 рефлексивности 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.

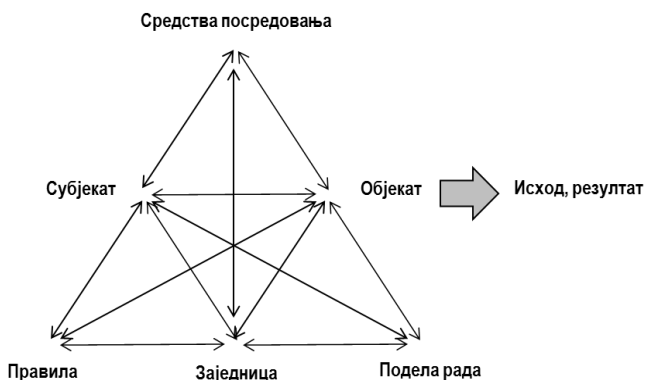
Теоријски правци који додатно разрађују процесе учења у професионалним заједницама припадају тзв. теорији активности, која своје порекло има у радовима совјетских аутора Виготског, Леонтјева и Лурије (Engeström, 1999a). Теорија активности посматра учење као делатност која је усмерена ка конкретном објекту 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 свакодневной 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 (Murray *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 (Vujišić-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 фацитатора 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 *in situ*, 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 дијалогско „сукобљавање“ различитих професионалних перспектива и преговарање око заједничких

значања. 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 (Ђерић & Дџиновић, 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 РСРП 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). Levels 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.
- Megginson, 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.

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. 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. 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: рефлексије 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: рефлексије 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 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 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.