

# 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 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

<b>ПРЕДГОВОР</b>	9
<b>ДОПРИНОС РОДИТЕЉА</b>	
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
<b>РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА</b>	
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
<b>УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ</b>	
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: implementation in education <i>Jasmina Šefer</i> .....	431
<b>КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА</b> .....	435

## СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

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

У првом делу књиге ауторка Нада Половина анализира улогу родитеља у два поглавља. Родитељи су први и увек најважнији чинилац у дететовом развоју. Ауторка такође дискутује о томе како понашање родитеља у свакодневном животу може да подржи СИС вредности у процесу развоја дечјег 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

**ИГРА И МАШТА У НАСТАВИ: ЕКСПОНЕНТ  
ДИВЕРГЕНТНОГ МИШЉЕЊА И ПОДСТИЦАЈ  
СТВАРАЛАЧКОГ ПРОЦЕСА, ИНИЦИЈАТИВЕ И  
САРАДЊЕ<sup>1</sup>**

*Јасмина Шефер<sup>2</sup>*

Институт за педагошка истраживања

*„Игра је највиша форма истраживања“  
А. Ајнштајн*

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

Овде неће бити речи о стваралаштву, сарадњи и иницијативи јер је о томе већ било говора у књизи која претходи овој, већ ће се само образложити повезаност игре и маште са СИС<sup>3</sup> појмовима који представљају циљеве предложеног образовног приступа. На основу те везе извешћемо закључак о томе зашто игра треба да се користи као подстицај или метод учења/подучавања у настави коју овај приступ заступа. У том смислу игру можемо сматрати као једну од антецедентних или независних варијабли (поред херменеутичког и истраживачког дијалога – дискусије, истраживачког рада и решавања проблема, метакогнитивне активности) у нашем будућем огледу у коме ћемо испитивати њене ефекте на остваривање назначених СИС циљева, као консеквентних зависних варијабли. Напомињемо да термин варијабла користимо условно и у најопштијем смислу будући да истраживање неће нужно пратити позитивистичку

---

<sup>1</sup>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).

<sup>2</sup>jsefer@rcub.bg.ac.ra

<sup>3</sup>Назив за приступ у образовању у оквиру кога подстичемо стваралаштво, иницијативу и сарадњу.

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

## **Појмовно одређење игре и маште у контексту СИС парадигме образовања**

### ***Теорије и истраживања игре***

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *Дефинисање маште и однос према игри и стваралачком понашању*

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

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

### ***Врсте игара***

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

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

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



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

### **Развојна перспектива и ефекти подстицања у друштвеном контексту**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

*Табела 1. Игре у развојном контексту*

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

Табела 1. Игре у развојном контексту (наставак)

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

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

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

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

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



Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

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

Табела 1 *Игре у развојном контексту (наставак)*

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

### Подстицање креативности, сарадње и иницијативе игром

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Закључак**

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

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

## Литература

- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Elkind, D. (2007). The power of play: How spontaneous, imaginative activities lead to happier, healthier children. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books.
- Chen, J. Q. (2005). The project spectrum approach to early education. In J. Roopnarine & J. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education, Volume 4*, (351-395). Columbus, Oh: Merrill.
- Dansky, J. L. & I. W. Silverman (1973). Effects of play on associative fluency in preschool children, *Developmental psychology*, vol. 9, 38-43.
- Duran, M. D. Plut & M. Mitrović (1988): *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Eljkonjin, D. B. (1981). *Psihologija dečje igre*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Erikson, E. H. (1972). Play and Actuality. in J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Feldman, D. (1974). Universal to unique: A developmental view of creativity and education. In S. Rosner & L (Eds.), *Essays in creativity* (45.85). Croton-on-Hudson: North River Press.
- Francis, N. (1973). *The vocabulary of education drama*. Kembles Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
- Groos, K. (1896): Play and Instinct. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28 - 64). London, Harell Hatson & Viney.
- Hart, R. (1976). *Children's experience of place*. New York: Irvington.
- Huizinga, J. (1955): Play and contest as civilizing functions. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney.
- Huizinga, J. (1970). *Homo Ludens*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- Hutt, C. (1966). Exploration and play in children. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.) (1976), *Play – its role in development and evolution* (28-64). London, Harell Hatson & Viney

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

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



## **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. Радилa као образовни аналитичар у компанији Westat, САД, и као локални експерт за Светску банку, Швајцарску агенцију за развој и сарадњу и Министарство просвете Републике Србије. Учествовала у Регионалном програму подршке истраживању у области друштвених истраживања (RRPP) Швајцарске агенције за развој и сарадњу и неколико пројеката програма ТЕМПУС Европске уније за развој образовања у Србији (Мастер програм Образовне политике, Мастер програм Образовање предметних наставника, Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља). Теме којима се бави: образовна политика, образовна ефективност и развој школа, лидерство у образовању, професионални развој наставника.

**Мр Дејан Станковић**, психолог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Тема магистарског рада односи се на проблем укључивања наставника у развој школа. Области истраживачког интересовања су образовне промене, политика наставног кадра, развој школа и школско лидерство. Пет година радио у Министарству просвете Републике Србије и био ангажован у неколико националних развојних пројеката. Руководилац је или заменик руководиоца у истраживачким пројектима: *ТИМСС 2011* – међународно истраживање постигнућа ученика из математике и природних наука, *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије*, *Представе о образовним промена у Србији 2*, *Заснивање рада организација цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима*. Аутор већег броја поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама.

**Др Миља Вујачић**, педагог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања. Учествује у реализацији пројеката: „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву,“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије,“. Објавила је књигу „Наставник између теорије и наставне праксе“ и приручник „Праћење и вредновање програма

стручног усавршавања наставника – приручник за ауторе и реализаторе програма“, као и велики број поглавља и чланака у домаћим публикацијама. Била је руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности“. Учествовала је у реализацији следећих пројеката: TIMSS (2007 и 2011), „Школа по мери детета“, „Заснивање рада организацја цивилног друштва у области образовања на истраживачким подацима“, и „Карика која недостаје“. Учествује у реализацији семинара „Наставник као креатор климе у одељењу“. Радила је као педагог у предшколској установи у Подгорици, у Педагошком центру Црне Горе и као професор на Филозофском факултету у Никшићу. Теме којима се бави: инклузивно образовање и индивидуализација.

**Др Јелена Павловић**, психолог, научни сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Објавила више десетина научних радова у водећим националним и међународним публикацијама. Коуредница монографије *Теорија и пракса професионалног развоја наставника, Представе о образовним променама у Србији* и *Personal construct psychology in an accelerating world*. Координатор/менаџер пројекта *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности*, реализован у оквиру Регионалног програма подршке друштвеним истраживањима на Западном Балкану. Теме којима се бави: процеси конструкције и реконструкције идентитета у образовном контексту, континуирани професионални развој и квалитативна методологија.

**Мр Владимир Циновић**, психолог, истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Бави се применом конструктивистичке парадигме у професионалном развоју наставника. Посебно је заинтересован за интегрисање психологије личних конструката, социоконструктивистичког приступа и модела организационог учења у области подстицања професионалне и личне промене код наставника. Заинтересован је за online професионално учење, мреже учења и e-coaching као технологију подстицања професионалног развоја наставника. Сем тога, бави се методологијом и применом квалитативних истраживања у образовању. Нарочито се интересује за фокус групе, генеалогiju, анализу наратива, етнографију и квалитативне истраживачке методе и технике у психологији личних



конструката. Сертификовани је конструктивистички терапеут, саветник и коуч. Такође је едукатор из конструктивистички терапије и саветовања и конструктивистичке коучинг психологије. Објавио је књигу *Послушношћу до знања* 2010. године и био уредник међународне монографије *Personal construct psychology in an accelerating world*. Објавио је већи број радова у међународним и националним часописима и монографијама.

**Мр Ивана Ђерић**, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Докторант на одсеку за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Учествовала у међународним пројектима: *Компаративна анализа система професионалног развоја наставника у Србији и у Словенији* (2010–2011), *Регионални програм подршке истраживању у области друштвених истраживања на Западном Балкану* (2010–2012), *ТИМСС 2003 и 2007* у Србији. Један од уредника националне монографије *Представе о образовним променама у Србији: рефлексije о прошлости, визије будућности* (2011). Објавила више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Област интересовања: ученичка аутономија, професионални развој едукатора и образовне промене.

**Проф. др Емина Копас-Вукашиновић**, педагог, ванредни професор и виши научни сарадник. Запослена на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, Јагодина. Сарадник на пројектима Института за педагошка истраживања у Београду („Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ и „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014)). Контакт особа за Универзитет у Крагујевцу, на ТЕМПУС пројекту („Developing Human Rights Education at the Heart of Higher Education” 517379-TEMPUS-1-2011-1-UK-TEMPUS-JPCR). Објавила монографију *Предшколски програми у Србији* (2010) и велики број чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је као школски педагог у основној школи и као професор у Вишој школи за образовање васпитача у Кикинди, затим у Институту за педагошка истраживања. Аутор је и координатор два програма за стручно усавршавање, заваспитаче у предшколским установама и за професоре средњих стручних школа. Теме којим се бави: учење и развој деце предшколског узраста, квалитет универ-

зитетског образовања, превенција поремећаја у понашању ученика средње школе.

**Мр Јелена Стевановић** је дипломирала на Филолошком факултету у Београду 2004. и стекла је звање професор српског језика на катедри за српски језик и књижевност са општом лингвистиком. Магистрирала је 2009. године (тема рада „Специфичности усвајања правописних правила код глувих и наглувих ученика“). Током 2005. била је сарадник на пројекту Систем за објективну процену квалитета артикулације и његова примена у корекцији патолошког изговора који је реализован у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду. Од 2008. ради у Институту за педагошка истраживања у Београду. Један је од реализатора семинара за стручно усавршавање васпитача »Обука васпитача за припрему деце за описмењавање«. Члан је редакције часописа Зборник Института за педагошка истраживања и лектор је поменутог часописа. У фокусу њеног рада су теме језичке културе и функционалне писмености ученика у основној и средњој школи.

**Др Драгица Тривић** је ванредни професор на Хемијском факултету Универзитета у Београду. Руководилац је пројекта *"Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске 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.