

# 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
------------------	---

### **ДОПРИНОС РОДИТЕЉА**

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

### **РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА**

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

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

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

Игра и машта у настави: експонент дивергентног мишљења и подстицај стваралачког процеса, иницијативе и сарадње <i>Јасмина Шефер</i> .....	213
Истраживачки рад и решавање проблема као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње у настави <i>Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић</i> .....	243
Метакогнитивни процеси у решавању проблема: критичко мишљење као део стваралачког процеса <i>Снежана Мирков, Јелена Пешић</i> .....	267
Индивидуализовани приступ ученику у настави <i>Миља Вујачић</i> .....	289
Приступ иницијативи, сарадњи и стваралачком раду код неуспешних ученика <i>Душица Малинић, Николета Гутвајн</i> .....	305
Приступ стваралачком раду, сарадњи и иницијативи код деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању <i>Емилија Лазаревић</i> .....	329
Приступ стваралачком раду, иницијативи и сарадњи код даровитих ученика <i>Славица Максић</i> .....	365
Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Јасмина Крњајић</i> .....	389
Улога слободних активности у подстицању стваралачког рада, иницијативе и сарадње - когнитивни и социјални аспект <i>Јелена Радишић</i> .....	411
Creativity, initiative, cooperation: implkementation in education <i>Jasmina Šefer</i> .....	431
<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 покlopити са потребама живота наше деце у будућности. У овој монографији, која је надставка претходне, аутори указују на који начин креативност, сарадња и иницијативно понашање могу бити подстакнути у предшколској и школској средини. Аутори овде нису фокусирани на циљеве СИС образовања као у првој књизи, већ на начине како да се они достигну.

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

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



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

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

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

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

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

Јасмина Шефер и Јелена Радишић, уредници

## ИНДИВИДУАЛИЗОВАНИ ПРИСТУП УЧЕНИКУ У НАСТАВИ

*Миља Вујачић*

Институт за педагошка истраживања

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

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

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

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

### Појам индивидуализације

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Индивидуализација и сродни појмови**

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



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

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

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

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

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

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

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

## Индивидуализација и инклузивно образовање

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Индивидуализација и стваралаштво, сарадња и иницијатива**

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

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

Поред тога, овакво окружење ствара више могућности за спонтане интеракције, вишеструку комуникацију у одељењу и заједнички рад приликом учења, чиме се подстиче *сарадња међу децом и између детета и наставника*. У окружењу у коме се поштује личност сваког детета, деца се лакше оспособљавају да прихвате и поштују разлике које постоје међу људима. При-

меном индивидуализованог приступа ученику постиже се уравнотеженији однос између потреба појединца и потреба групе, развој позитивних социјалних вештина код деце, обогаћивање начина комуникације и поштовање права других, што чини услове за успешнију сарадњу у процесу учења. Иако на први поглед изгледа да сарадња вршњака више подразумева прилагођавање другима него испољавање личних потенцијала, рад у групи у којој деца сарађују на заједничком задатку управо представља изазов за испољавање индивидуалних потенцијала, пошто сваки ученик најбоље доприноси у сфери својих способности и интересовања. Раније смо поменули да је партнерски однос детета и наставника битна одлика индивидуализованог приступа ученику. Укључивање ученика у процес планирања, реализације и евалуације сопственог учења позитивно утиче на развијање свести код наставника и ученика да су заједнички градитељи знања.

Неки аутори (Mori, према Marjanović 2003) сматрају да је једна од предности индивидуализованог приступа у настави у томе што подстиче ученикову самосталност и одговорност у процесу учења. Дете се навикава да боље организује свој рад, да буде активно у процесу учења, да налази потребне податке, да користи изворе, литературу, речник, енциклопедију при чему се подстичу његова радозналост и иницијатива. Примена индивидуализованог приступа подразумева да наставник обезбеди квалитетније и опсежније повратне информације ученику, што позитивно утиче на мотивацију ученика и преузимање иницијативе у даљем процесу учења (McTigbe & Brown, 2005). Осим тога, учешћем у планирању сопственог процеса учења, кроз већу могућност доношења одлука и прављења избора, ученици уче да преузимају одговорност за сопствени успех, што се позитивно одражава на њихову мотивацију (унутрашњу), а самим тим их подстиче да преузимају иницијативу. Све поменуте способности које подразумева иницијатива могуће је на различитим нивоима развијати код деце различитих способности.

## Закључак

Идеја о примени индивидуализованог приступа ученику у васпитно-образовном процесу настала је као потреба да се превазиђу недостаци традиционалне школе и разредно-предметно-часовног система у коме је нагласак на унапред датом програму, доминантној улози наставника и замишљеном просеку. Упркос бројним теоријским разматрањима индивидуализације и практичним покушајима њене реализације, наставна пракса је и даље веома далеко од онога што ова филозофија образовања подразумева. Кључне препреке видимо у постојећој организацији наставе, устаљеној пракси у којој се инсистира на усвајању унапред одређених садржаја и неадекватној припремљености наставника. Имајући у виду податке истраживања (Milić, 2002) који показују да квалитетне форме индивидуализације, уобличене у системски, свеобухватни програм иновације наставе могу допринети унапређивању васпитно-образовног процеса и превазилажењу недостатака традиционалне наставе, примена индивидуализованог приступа би требало да буде један од кључних циљева реформи образовних система. Улоге које се од наставника очекују у примени индивидуализованог приступа ученику захтевају стицање нових знања и вештина, односно њихову адекватнију припрему како током иницијалног образовања, тако и током стручног усавршавања уз рад. Будући да квалитет васпитно-образовног процеса умногоме зависи од постојећих имплицитних педагогија наставника, потребно је да њихова уверења о детету, развоју, процесу учења и властитим улогама буду усклађена са филозофијом учења и образовања која је у основи индивидуализације (Vujačić, 2005). Да би индивидуализовани приступ постао трајна пракса у систему образовања, неопходна су бар три услова. Базично образовање наставника за професију мора да садржи студијске програме који ће помоћи да наставници разумеју кључне елементе индивидуализованог приступа ученику и да своје имплицитне педагогије ускладе с овом филозофијом образовања. Осим тога, школе морају да пруже додатну подршку наставницима кроз различите облике професионалног



развоја, како би своја иницијална знања могли да повежу с праксом и учине их применљивијим. Коначно, образовни систем у целини мора да пружи подршку кроз мењање постојећих системских решења која представљају препреку за примену овог приступа новим решењима која би створила услове да овај приступ постане трајна пракса у систему васпитања и образовања.

### Литература

- Dotran, R. (1962). *Individualizovana nastava*. Sarajevo: Veselin Masleša.
- Ђорђевић, М. (1972). Individualizacija nastave primenom nastavnih listića u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, br. 4.
- Ђорђевић, Ј. (1979). Individualizacija u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 2.
- Ђорђевић, Ј. (1981). *Savremena nastava*. Beograd: Naučna knjiga.
- Ђukić, М. (1995). *Didaktički činioci individualizovane nastave*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gartin, B. C, Murdick, N. L., Imbeau, M. & Perner, D. E. (2002). *How to use differentiated instruction*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Janney, R. & Snell, M. E. (2000). *Modifying schoolwork*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Kulik, J. A. (1982). Individualized systems of instruction. In H. E. Mitzel (Ed.), *The encyclopedia of educational research* (5th ed.). New York: Macmillan.
- Marjanović, A. (2003). *Zastupljenost individualizovanog pristupa učeniku u nastavi likovne kulture u starijim razredima osnovne škole* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Markovac, J. (1970). *Nastava i individualne razlike učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- McTigbe, J. & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible?, *Theory into Practice*, Vol. 44, No. 3, 234-244.
- Miller, R. L. (1976). Individualized instruction in mathematics: A review of research. *Mathematics Teacher*, No 69, 345-351.
- Milić, S. (2002). *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Panić, V. (1997). *Psihologija i umetnost*. Beograd: ZUNS.
- Pettig, K. L. (2000). On the road to differentiated, *Educational Leadership*, Vol. 58, No. 1, 14-18.
- Saifer, S. (1997). *Individualizovano podučavanje u ranom vaspitanju i obrazovanju*. Vašington: CRI. Interni materijal Centra za interaktivnu pedagogiju.

- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International development in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-17.
- Slavin, R. E. & Karweit, N. L. (1985). Effects of whole class, ability grouped and individualized instruction on mathematics achievement, *American Educational Research Journal*, Vol. 22, No. 3, 351-367.
- Talmage, H. (Ed.). (1975). *Systems of individualized education*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction, *Personalized Learning*, Vol. 57, No. 1, 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Education Leadership*, Vol.58, No 1, 6-11.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, Vol. 54, br 4-5, 483-496.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

## **CREATIVITY, INITIATIVE, COOPERATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS**

*Jasmina Šefer, Jelena Radišić  
Institute for Educational Research*

This book represents a continuation of the first edition (*Creativity, initiative and cooperation (CIC): a new approach to education* – “Trefoil” paradigm), in which creativity, cooperation and initiative behaviour in education were discussed from the theoretical point of view, having in mind that such values will be a necessity in the future. In this monograph, on the other hand, authors explain how the creativity, cooperation and initiative behaviour can be enhanced in the preschool and school settings. The authors were focused not only on the definition of „Trefoil” educational goals, but on the ways of achieving them.

In the first section of the book, Nada Polovina analyzed the role of parents in two chapters. Parents are the first and still the most important agents in child development. It is also discussed in what ways the parents’ behaviour, in their everyday life, can promote the “Trefoil” values in the process of children’s identity development. These two chapters appear to be interesting theoretical and practical contribution to this book, based on the developmental emotion oriented theories. The author analyzed the problem of creativeness, action and collaboration as an interactive developmental process where the CIC components are closely interrelated.

The second section is focused on teachers’ professional development and school climate, necessary for promotion and encouragement of teacher’s creativity, cooperation and initiative behavior. In the first chapter the most important factors for the school reform and change encouragement in school system are discussed by Dejan Stanković and Jelena Todorović. They stressed the school based factors as the most important for students’ achievement, which supports our idea that changing process should start from school. In the second chapter, Milja Vujačić and Jelena Pavlović analyzed various teacher professional development programs, and their effects on the school practice. They found that the curricular related teacher

training programs are the most effective. This information encourages us to focus on student activities in class while educating teachers how to improve their teaching skills. The third chapter is focused on encouragement of creativity, initiative behaviour and cooperation among teachers as a synergy of knowledge and professional network. In this chapter, Vladimir Džinović and Ivana Đerić also addressed the issues of teacher educators. The relationship between professional and personal development is emphasized as a core of the real teacher growth, above all regarding the “Trefoil” values. This is extremely important concept, since the internal change in process of teaching is possible only when our profession becomes our personal issue as well.

The third section addresses teaching/learning methods used in class, which are critical for creative growth of children and youth in education process, their initiative and cooperative behaviour. The way of enhancing CIC values in preschool age is discussed in the first chapter by Emina Kopas- Vukadinović. In that chapter we can see that playful activity is the beginning of any creative and initiative behaviour among small children, underlying the importance of a rich and provocative environment for preschoolers’ play. The teaching/ learning methods of enhancing divergent thinking in school were discussed, such as play and imaginative activities, associative interactions, solving open ended (unstructured) problems, researching practice (Jasmina Šefer), and creative heuristic dialogue (Vladeta Milin). Research work and methodology, including observation and experimentation were analysed (Jasmina Šefer, Jelena Radišić and Smiljana Jocić). Problem oriented dialogue and metacognitive activities were interpreted from the critical thinking perspective which is, next to divergent practice, important for the completion of the creative learning processes manifested in outcomes (Snežana Mirkov and Jelena Pešić). Divergent thinking is a way of thinking which is predicted to be the most important in future and it supports our original idea to pay a special attention to this topic. However, we are aware, and the theory also supports, that the divergent process has to be combined with critical thinking oriented to the adequate solution in order to become a real creative action and provide a creative outcome.

Problems of inclusion are also covered. Milja Vujičić was discussing the importance of individualization/differentiation of the curricular and extracurricular activities. Adjustment of the school work and type of activities for gifted (Slavica Maksić), students with special needs (Emilija Lazarević) and underachievers (Dušica Malinić and Nikoleta Gutvajn) were analyzed. The importance of enhancing the intrinsic motivation for these children is emphasized. Although different children function in inclusive setting, teachers need to work on their particular strengths to encourage child's self-esteem and confidence in order to develop its best potential to the maximum.

There is also a chapter presenting in what way and what type of the textbooks can stimulate the "Trefoil" values. In other words, how does the textbook need to look like in order to achieve this goal (Jasmina Krnjajić). The CIC values will be promoted, if a textbook contains creative tasks or questions, interesting and different perspectives, experimental tasks and imaginative and cooperative games connected with the learning material etc.

Finally, extracurricular activities are seen as special motivators for encouraging students various interests and their authentic motivation to learn and discover the world (Jelena Radišić). Due to this insight extracurricular activities are analyzed from the perspective of their creativity and entrepreneurship potential for children growth. There are some studies which provide information that an engagement in extracurricular activities in school is the best prediction for creative production in life.

In this book, the basic Principles and paths for enhancing CIC values in the learning processes were defined. These ideas will be elaborated for the content of specific school subjects in the third book in more detail.

The final outcomes of three CIC books (CIC: a new educational approach; CIC: implications for educational practice; CIC: in school subjects) will be used as a theoretical and practical support and as a guide in the process of creating a teaching model, which will be tested in the experimental schools and set up in the way to provide an original contribution for the educational reform and teaching practice in Serbia.



## КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

**Др Јасмина Шефер**, психолог, научни саветник, директор Института за педагошка истраживања Београду, руководилац пројекта *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (2011–2014). Објавила књиге: *Дружење у разреду*, 1987; *Креативност деце – проблеми вредновања*, 2000; *Креативне активности у тематској настави*, 2005; *Евалуација креативних активности у тематској настави*, 2008; *Креативна настава у пракси: игра и истраживање* (са коауторима), 2012; *КАТИН* (мултимедијска публикација са коауторима), 2012; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радилa као школски психолог у Србији и САД, саветник у Заводу за унапређивање васпитања и образовања у Србији. Носилац је америчких сертификата за школског психолога и саветника. Има искуство у раду са другим културама (Навахо Индијанци). Била професор на факултетима у Београду и САД. Теме којима се бави: креативност деце у педагошком контексту, дивергентно мишљење, игра и истраживање, наставни процес, интердисциплинарна настава, професионално усавршавање наставника.

**Мр Јелена Радишић** је стекла широко искуство на пољу образовања радећи као наставник у неколико средњих школа, невладиним организацијама које се баве образовањем, националним и регионалним институцијама, а од почетка 2012. ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Богато искуство је стекла радећи и на већем броју пројеката у земљи и регији. Јелена Радишић је дипломирала и магистрирала на Одељењу за психологију Филозофског факултета (Универзитет у Београду), где завршава и докторске студије. Један део програма у оквиру докторских студија похађала је на Doctoral School in Educational Sciences: Learning, Interaction and Schooling (DSES-LEARN), University of Gothenburg. Добитник је две истраживачке стипендије које додељује Educational Support program (ESP), Open Society Institute и стипендије за младе истраживаче European Educational Research Association (EERA). Јелена Радишић је члан International Society for Cultural and Activity Research (ISCAR) и JURE - The network for the Junior Researchers of EARLI.

**Др Нада Половина**, виши научни сарадик, специјалиста клиничке психологије и психотерапут. Домен дугогодишњег практичног али и теоријског интересовања је породична психологија - различити облици функционисања и развоја породице и њихов ефекат на децу, однос породице и шире друштвене средине, школа, здравство, социјална заштита), изазови и праксе родитељства и одрастања деце у савременом друштву. До сада је објавила две самосталне научне књиге, уредила три монографије и објавила преко 50 радова у научним и стручним часописима и публикацијама, а реализовала је и бројне едукације и семинаре намењене професионалном усавршавању стручњака који се у свом раду сусрећу са породицама. Др Нада Половина је аутор више од педесет научних радова, две књиге посвећене питањима развоја деце и квалитета породичних односа ("Осећајно везивање: теорија, истраживање, пракса", 2007) као и односа породице са ширим системским окружењем ("Породица у системском окружењу", 2011). Коауторски је уредила више публикација међу којима и монографије: "Сарадња школе и породице" (Половина и Богуновић, 2007) и "Теорија и пракса професионалног развоја наставника" (Половина и Павловић, 2010).

**Др Славица Максић** је запослена као научни саветник у Институту за педагошка истраживања. Њена професионална интересовања односе се на даровитост, таленте и креативност. У свом досадашњем раду објавила је три самосталне монографије: Како препознати даровитог ученика (1993), Даровито дете у школи (1998 и 2007) и Подстицање креативности у школи (2006), и учествовала у уређивању још три монографије и зборника радова у земљи и иностранству. Поред тога, објавила је више од 100 радова у земљи и иностранству: чланке у часописима (Зборник Института за педагошка истраживања, Психологија, Социологија, Гифтед анд Талентед Интернационал, Едуцатинг Абле Цхилдрен, Еарлу Цхилд Девелопмент анд Царе, Хигх Абилиту Студиес), поглавља у тематским зборницима и монографијама, и саопштења са научних скупова. Њени радови штампани су на српском, енглеском, руском, шпанском, јапанском, немачком, румунском, португалском и македонском језику. Учествоје у стручном усавршавању просветног кадра у Србији. Била руководилац више Институтских пројеката и директор Института.



**Др Јелена Теодоровић**, доцент Факултета педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Докторирала на универзитету “The George Washington University”, САД, у области образовне политике. Аутор више SCI чланака, као и чланака у домаћим публикацијама. Радила као образовни аналитичар у компанији Westat, САД, и као локални експерт за Светску банку, Швајцарску агенцију за развој и сарадњу и Министарство просвете Републике Србије. Учествовала у Регионалном програму подршке истраживању у области друштвених истраживања (RRPP) Швајцарске агенције за развој и сарадњу и неколико пројеката програма ТЕМПУС Европске уније за развој образовања у Србији (Мастер програм Образовне политике, Мастер програм Образовање предметних наставника, Хармонизација и модернизација курикулума за образовање учитеља). Теме којима се бави: образовна политика, образовна ефективност и развој школа, лидерство у образовању, професионални развој наставника.

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

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

стручног усавршавања наставника – приручник за ауторе и реализаторе програма“, као и велики број поглавља и чланака у домаћим публикацијама. Била је руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: 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 усавшавање, 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.