

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

| | |
|------------------|---|
| ПРЕДГОВОР | 9 |
|------------------|---|

ДОПРИНОС РОДИТЕЉА

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

РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА

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

УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

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

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

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

У књизи која је претходила овој (Стваралаштво, иницијатива и сарадња (СИС) – Нови приступ образовању) дискутовали смо о креативности, сарадњи и иницијативи из теоријске перспективе као о циљевима образовања који ће се покlopити са потребама живота наше деце у будућности. У овој монографији, која је надставак 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 Циновић и Ивана Ђерић баве се подстицањем креативности, иницијативног понашања и сарадње међу настав-

ницима у колективу као заједници заснованој на знању и професионалном умрежавању. Истовремено они дискутују и о проблемима образовања оних који подучавају наставнике. 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 игралике активности представљају почетак креативног и иницијативног понашања мале деце, због чега је потребно створити богату и провокативну средину за игру предшколаца (Емина Копас Вукадиновић). Аутори затим дискутују о језичкој и научној писмености као предуслову за СИС понашање (Јелена Стевановић и Драгица Тривић). Они потом анализирају методе подучавања/учења којима се подржава дивергентно мишљење у школи које се манифестује кроз игру и остале имагинативне активности, асоцијативне интеракције, решавање отворених (неструктурисаних) проблема, праксу истраживања (Јасмина Шефер) као и креативни хеуристички дијалог (Владета Милин). Анализиран је истраживачки рад ученика и у том контексту савладавање научне методологије која укључује посматрање и експериментисање (Јасмина Шефер, Јелена Радишић, Смиљана Јошић). Дијалог оријентисан на проблем и метакогнитивне активности посматран је из перспективе критичког мишљења које је, поред практиковања дивергентног мишљења, неопходно за заокруживање креативног процеса учења (Снежана Мирков и Јелена Пешић). Предвиђамо да ће дивергентно мишљење бити најважније у будућности и стога њему посвећујемо посебну пажњу. Ми смо свесни, међутим, а и теорија такође говори о томе да дивергентни процес треба да буде комбинован са критичким мишљењем, усмереним ка адекватном решењу, да би се дошло до креативних исхода. Ова књига се бави и проблемима инклузије у контексту СИС приступа образовању. Дискутовано је о значају индивидуализације/диференцијације у настави и ваннаставним активностима ученика (Миља Вујачић), анализирано је прилагођавање

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

Конечно, у књизи се дискутује и о томе на који начин 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

УЛОГА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ У ПОДСТИЦАЊУ СТВАРАЛАЧКОГ РАДА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ – КОГНИТИВНИ И СОЦИЈАЛНИ АСПЕКТ¹

Јелена Радишић²

Институт за педагошка истраживања

Ваниколске активности могу да обезбеде место на коме деца и млади могу да експериментирају, омогућавајући одраслима да их „ухвате“ пре него што упадну у невољу.

(Jacquelynne S. Eccles, 1999)

Слободне активности у школи, како основној, тако и средњој, представљају значајан сегмент васпитно-образовног процеса. Оне чине слободнији и флексибилнији оквир школског деловања које омогућава лакше успостављање веза на релацији наставник–ученик (Martinčević, 2010). У оквиру слободних активности наставницима се отвара могућност да њихове компетенције у пуној мери дођу до изражаја, а ученицима да развију и испоље интересовања за која није остављено довољно простора током редовне наставе. Уједно кроз овај вид активности школа проширује своју васпитно-образовну улогу и на слободно време својих ученика, које они „добровољно жртвују“ како би учествовали у додатним активностима које им се нуде. Богатство и квалитет активности које школа нуди, њихова прилагођеност развојним потребама и интересовањима ученика имају пресудни значај за укључивање ученика у активности и за развој њихових склоности, способности, интересовања, иницијативе и стваралаштва.

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

² jradisic@rcub.bg.ac.rs

Одређење слободних активности

Значај активности које се одвијају у слободно време за психички, когнитивни и социјални развој деце и младих препознат је у литератури (Mahoney et al., 2005; Mahoney & Eccless, 2007). Ипак ово је тематски разуђена област, па се говори о учешћу деце и младих у различитим доменима активности (култура, спорт, наука, грађански активизам); различитим степенима организованости (деловање кроз организације, асоцијације и неформалне групе). Школа у том процесу има веома важну улогу јер се велики број активности доступних деци и младима одвија управо „под њеним кровом“ у склопу слободних ваннаставних активности. Пјурковска-Петровић и Шевкушић (1997) наводе да слободне активности обухватају све облике васпитно-образовног рада које организује школа, заједно са локалном заједницом, како би се створиле могућности да ученици испоље, задовоље и даље развијају своје друштвене активности, склоности, способности и интересовања (str. 351). Неки аутори разликују слободне активности у ужем и ширем смислу. Прва група обухвата тзв. школски пакет – активности које се одвијају након редовних часова у школи; док потоња перспектива омогућава отварање школе према локалној заједници (Рејић Рапак & Vidulin-Orbanić, 2011), што на пример наводе и Пјурковска и Шевкушић у својој дефиницији. Ауторке даље истичу да слободне активности представљају оне организоване облике васпитно-образовног рада који се остварују кроз рад секција, група, дружина, клубова, друштава и слично; чији је циљ да сваком ученику омогуће откривање, задовољавање и развој посебних интересовања, склоности и способности за поједине области живота, рада и стваралаштва.

Врсте слободних ваннаставних активности

Слободне активности у нашим школама, без обзира на њихову организацијску различитост, претежно су: (а) предметне (научно-истраживачке) активности; (б) културно-уметничке; (в) техничке и радно-производне; и (г) спортско-рекреативне активности

(Pjurkovska-Petrović & Ševkušić, 1997). Овом тематском одређењу можемо додати и област друштвено корисног рада и последњих година област грађанског активизма нарочито присутног на старијем средњошколском узрасту. С обзиром на организацију, школе најчешће ученицима нуде *обавезну* допунску и додатну наставу, затим различите клубове и секције, програме (краткорочне или дугорочне) у сарадњи са локалном заједницом или представницима невладиних организација, посете институцијама, значајним догађајима, наставу у природи и сл.

У односу на обавезну наставу, слободне активности окупљају ученике различитих одељења, па и узраста и школа. Ученици су у активности укључени према властитом одређењу и интересовањима, али је рад у оквиру формираних група обавезан. Може се рећи да овај принцип добровољности једино не важи за допунску наставу, јер и њу ученици најчешће бивају укључени зато што „морају“ пошто неки део градива нису савладали, док се код осталих облика рада говори о интересовању за одређену област (преглед активности се налази у табели 1).

Програм рада слободних активности није нужно детаљно конципиран као за редовну наставу. Ипак оно што слободне активности умногоме издваја у односу на обавезне школске активности јесте висок степен мотивације ученика, јер ученици сходно својим интересовањима, потребама и могућностима бирају да ли у нечему желе да учествују или не. Шиљковић и сарадници (2007) наводе како управо ова карактеристика слободних активности доприноси лакшем усвајању нових знања, кроз истраживање, откривање и усвајање вештина тимског рада. У процесу наставник има улогу ментора, а на ученицима је да поделе задатке, а тиме и обавезе, развијајући осећај одговорности и самопотврђивања. Како ауторке даље наводе, сврха свих слободних активности је да подстакну стваралаштво, те стицање знања и умећа према индивидуалним способностима и интересима сваког ученика.

Слободне активности и степен учешћа ученика

Према подацима истраживања које је Министарство за образовање САД-а спровело 2006. године, 31% деце основношколског узраста у Америци похађа неки облик спортских активности, а 20% деце похађа неку додатну религијску активност. Око 18% ученика учествује у уметничким активностима, 10% њих је у извиђачима, а 8% је укључено у друштвено корисни рад (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2006). Резултати лонгитудиналне студије Познера и Лава Вендела (Posner & Lowe Vandell, 1999), за узраст деце од трећег до петог разреда основне школе сугеришу да је гледање телевизије активност којој основношколци у Америци највише времена посвећују након школе (20% времена). Друга активност по фреквентности је време потребно да се дође од школе до куће и обратно (15% времена) и учење (14%). Према резултатима ове студије, 10% времена након школе деца троше на различите видове неструктурираних активности, а ваншколским активностима и тренирању неког спорта се посвећује око 4% времена. Аутори наводе и разлике у преференцији активности између дечака и девојчица. Девојчице чешће бирају академске активности и дружење, док се дечаки одлучују за спорт.

Махони и сарадници (Mahoney et al., 2006) су анализирали слободне активности којима се баве млади у Америци на основу два типа доказа – (а) резултати студија које се фокусирају на одређени регион, историјски тренутак и сл. и (б) резултати студије из 2006. која је обухватала репрезентативни узорак деце и младих узраста 5–18 година и која је, осим података о употреби времена, укључивала и податке о широком спектру развојних показатеља.

Табела 1. Врсте слободних активности доступних у нашим школама

| ВРСТА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ | ДЕФИНИЦИЈА АКТИВНОСТИ | ТИПИЧНЕ АКТИВНОСТИ | СВРХА АКТИВНОСТИ | Ефекти на развојне компоненте | | | Претпостављени ефекти на развој стваралаштва | Претпостављени ефекти на развој иницијативе | Претпостављени ефекти на развој сарадње |
|-------------------------------|---|---|--|-------------------------------|----------------------|-------------------|--|---|---|
| | | | | Когнитивни развој | Социо-емоцио. развој | Развој мотивације | | | |
| ВАННАСТАВНЕ АКТИВНОСТИ | (одвијају се унутар школе након редовних часова) | | | | | | | | |
| <i>Допунска настава</i> | Намењена ученицима који заостају у савлађивању појединих делова градива у оквиру предмета. | Увежбавање задатака / делова градива са којима ученици имају тешкоћа. | Сустизање других ученика у одељењу. | | | | | | |
| <i>Додатна настава</i> | Намењена ученицима који показују посебан напредак у савладавању градива у оквиру предмета. | Ученицима се нуде додатни садржаји у оквиру предмета. | На овај начин ученици се најчешће припремају за такмичење. | | | | | | |
| <i>Секција, клубови</i> | Намењена ученицима који показују интересовање за одређену област науке и уметности, не мора да буде везана за школске предмете. | Дискусије, радионице, истраживачки пројекти на одређену тему. | Ученици активно истражују област која их интересује, а која се често не налази у оквиру редовног програма наставе. Одређене секције се могу одвијати и ван школског објекта, нпр. планинарска секција. | | | | | | |

Табела 1 (наставак)

| ВРСТА СЛОБОДНИХ АКТИВНОСТИ | ДЕФИНИЦИЈА АКТИВНОСТИ | ТИПИЧНЕ АКТИВНОСТИ | СВРХА АКТИВНОСТИ | Ефекти на развојне компоненте | | | Претпостављени ефекти на развој стваралаштва | Претпостављени ефекти на развој иницијативе | Претпостављени ефекти на развој сарадње |
|---|---|---|--|-------------------------------|----------------------|-------------------|--|---|---|
| | | | | Когнитивни развој | Социо-емоцио. развој | Развој мотивације | | | |
| ВАНШКОЛСКЕ АКТИВНОСТИ | (активност се одвија ван школске зграде) | | | | | | | | |
| <i>Настава у природи / рекреативна настава/ екскурзије</i> | Најчешће тематско путовање у трајању до седам дана уз пратњу разредног старешине / учитеља | У средњој школи матурска екскурзија | За свако путовање се конструишу специфични циљеви у вези са култ./ист./геогр. одликама подручја у складу са општим васпитно-образовним циљевима. | | | | | | |
| <i>Одлазак у музеје, на представе, сајмове, фестивал</i> | Посете одређеним тематски дефинисаним фестивалима, музејским изложбама и сл. које су често у складу са наставним планом и програмом неког предмета. | Одлазак на Фестивал науке, фестивал Слободна зона, позоришну представу (у организацији предметних наставници у складу са сопственим интересовањима) | Упознавање ученика са примењеном страном науке, подизање свести о неком проблему, конзумирање културе. | | | | | | |
| <i>Похађање програма у сарадњи са локалном заједницом (ЛЗ) / невладином организацијом (НВО)</i> | Активност се одвија у сарадњи са ЛЗ или НВО, има тематско одређење, дефинисан је период трајања и узраст коме је активност намењена. | Интервентни програми намењени развоју социјалних вештина, вршњачка обука, укључивање у активности Канцеларије за младе одређене ЛЗ. | Свака активност има спецификоване циљеве програма, с обзиром на трајање, узраст и сл. | | | | | | |

Треба истаћи да аутори у анализи користе термин организоване активности обухватајући тако: *ваннаставне активности* (нпр. спорт, клубови/секције у школи), *ванишколске активности* (програми за младе узраста 5–14 година, под супервизијом одраслих у областима рекреације, академских дисциплина или активностима усмерених на подстицање вештина учења) и *програме у заједници или организације за младе*. Аутори наводе да у просеку млади у Америци око пет сати недељно проводе у организованим/слободним активностима. Око 40% младих узраста 5–18 година не учествује у овом типу активности, а они који учествују проводе мање од 10 сати недељно у слободним активностима. Многе друге активности које се упражњавају у слободно време (нпр. гледање телевизије, играње) заузимају знатно већи проценат учешћа. Мала подгрупа младих у Америци у овој узрасној категорији (3-6%) проводи преко 20 сати недељно учествујући у ваннаставним и ваншколским активностима или су укључени у рад омладинских организација.

Поредећи активности ученика четвртог разреда основне школе у Бугарској, на Тајвану и Америци, Њуман и сарадници (Newman et al., 2007) наводе да нема разлике у количини времена које деца проводе испред телевизије или у игрању компјутерских игрица између ове три земље. Знатне разлике су регистроване када је реч о пропорцији времена утрошеног на додатне активности учења, ваннаставне активности, читање у слободно време, играње и спорт. У поређењу с децом у Америци и Бугарској, она на Тајвану су више времена проводила у додатним активностима у вези с учењем и ваннаставним активностима, а знатно мање у игрању или читању у слободно време. У поређењу са децом у америчком узорку, деца у Бугарској су знатно више времена проводила у додатним активностима у вези с учењем. С друге стране, деца у америчком узорку су се чешће бавила спортом у слободно време у односу на децу у друге две земље, а знатно мање времена су проводила у ваннаставним активностима у односу на тајванску и бугарску децу. Занимљив је и налаз да на то како и на који начин ће деца проводити време највише уплива имају родитељи на Тајвану, а најмање у Бугарској.

Када је реч о земљама у окружењу, наилазимо на студију Шилковић и сарадника (2007) који наводе податак да на узрасту од првог до четвртог разреда девојчице чешће учествују у слободним активностима у односу на дечаке. Сличне резултате наводи и Мартинчевићева (2010) за узраст шестог и седмог разреда, али у приказу резултата ауторка диференцира ваншколске и ваннаставне активности (активности које се спровode у оквиру школе). Од укупног броја девојчица које су се нашле у испитивању, 52% је укључено у ваннаставне активности, према 35% дечака. Кад је реч о ваншколским активностима, 61% дечака наводи да је укључено у неку активност изван школе, док је код девојчица то случај у 24% случајева.

На средњошколском узрасту слика је нешто другачија. Када је реч о средњошколцима у америчким средњим школама, око 70% ученика је укључено у неки вид слободних активности (Feldman & Matjasko, 2005). Гест и Мекре (Guest & McRee, 2009) наводе да је за највећи део америчких адолесцената учешће у ваннаставним активностима доминантно обележје одрастања. Скоро све државне школе пружају могућност учешћа у спортским активностима, академским клубовима и уметничким садржајима. У просеку три четвртине ученика у току школске године учествује барем у једној од понуђених слободних активности. На њихову популарност једним делом утиче управо претпоставка да овај вид активности доприноси развоју младих (Wankel & Berger 1990; Vilhjalmsson & Thorlindsson 1992; Lerner 2005).

Анализирајући на који начин своје слободно време проводе средњошколци у Србији, Виденовић и сарадници (2010) наводе да су радни дани наших средњошколаца организовани углавном око школских обавеза и активности у кући. У просеку око осам сати у току дана одлази на учење, боравак у школи и долазак/одлазак из ње. Како млади у нашој земљи онда организују преостало слободно време? Готово половина средњошколаца (47%) слободно време проводи у неструктурираном дружењу с вршњацима; уз телевизор (45,8%), уз мобилни телефон (32,8%) или уз компјутер (28,6%). Садржаји високе културе (посета позориштима, биоскопима, музејима и

галеријама, одласци на концерте класичне музике итд.) спадају у најнепопуларније активности. Око 50% средњошколаца готово никад не иде у позоришта и музеје. У оквиру укупне културне потрошње¹ у оваквим активностима учествује свега око 3-4% младих. Облици културног стваралаштва младих су још мање учестали, односе се на 2,5% средњошколаца. Најучесталији облик културне потрошње остаје гледање телевизије и слушање музике. Тек сваки пети средњошколац бави се спортом. Као нарочито значајан податак, ауторке наводе чињеницу да осим спорта ниједна друга слободна активност није у већој мери (више од 5%) заступљена у одговорима ученика који су учествовали у истраживању. У то се убрајају и слободне активности у оквиру школе! Махони и Еклсова (Mahoney & Eccles, 2007) наводе податак да организоване активности попут спорта, музике или развијања уметничких вештина окупирају 50-80 минута дневно живот америчких адолесцената, док на узрасту 6-12 година ове активности просечно заузимају 20-30 минута дневно.

Пристипи раду и ефекти слободних активности – когнитивна, емоционална, мотивациона и социјализацијска компонента

Познато је да слободне активности представљају простор за ефикасну реализацију образовно-васпитних циљева, уз примену наставних пракси које доприносе успешном процесу учења. Марцано и сарадници (Marzano et al., 2001) наводе да кроз тематски организоване садржаје ученици имају прилику да користе различите когнитивне стратегије учења, да буду укључени у процес кооперативног учења, науче како да дају другој особи повратну информацију или да је приме (енг. feedback), али и како да поставе и тестирају хипотезе и сл. Сматрају да је стога веома значајно радити на подизању свести о значају, улози и могућностима које слободне активности пружају. Додају и да вредност успешне имплементације сло-

¹ Под културном потрошњом подразумевамо посеђивање, гледање, слушање, читање, учествовање и/или куповину културних артефаката и услуга.

бодних активности унутар школе обогаћује живот саме школе, али доприноси и стварању њеног личног печата препознатљивог у локалној заједници. Могућност афирмације великог броја деце, али и могућност креирања специфичног печата школе посебно истиче Видулин-Орбанић (2008) у анализи доприноса слободних активности свеукупном развоју деце и младих.

Разни аутори сложили су се да постоји вишеструка корист од похађања различитих облика слободних активности (Eccles & Roeser, 2003; Mahoeny et al., 2006; Mahoeny & Eccles, 2007; Eccles & Roeser, 2011). Мартинчевићева (2010) истиче да у добу које захваљујући савременим технологијама омогућава стварање читавих виртуелних светова школа ипак остаје једно од ретких стварних места сусрета деце и младих различитог узраста. Под окриљем школских зидова они се могу и даље сусретати, разговарати, сукобљавати и размењивати идеје, унапређујући своје социјалне вештине. Укључивање ученика у различите видове слободних активности унутар заједнице има важну улогу у развијању механизма који ће им касније помоћи да избегавају непожељно понашање (Daniels Brown, 2000), али и да открију и негују сопствене таленте, развијају карактер и компетенције (Duncan, 1996).

Тиме се отвара простор да и у ово савремено доба школа остане значајан агенс социјализације (Šiljković et al., 2007), распростирући свој васпитно-образовни утицај у оквиру наставних, али и ваннаставних активности.

Разматрајући допринос слободних активности у остваривању васпитно-образовних циљева, Пјурковска и Шевкушић (1997) наводе да слободне активности: а) омогућавају ученицима да открију, испробају и даље усмеравају и развијају своја интересовања и способности за најразноврсније области људске делатности; б) подстичу најразноврсније видове стваралаштва и доприносе развоју самоиницијативе и стваралачких способности ученика у области за које имају посебне склоности и интересовања; в) пружају прилику и услове за здраву, ведру забаву и разоноду и испуњавају део слободног времена корисним садржајима; г) буде и задовољавају интелектуалну радозналост и

стварају могућност да ученици упознају најсавременија достигнућа у науци, техници и култури.

Да ли анализа ефеката ваннаставних програма ово и потврђује? Дорлак и сарадници (Durlak et al., 2007) су анализирали ефекте 73 ваннаставна програма која се баве развојем личних и социјалних вештина (нпр. решавање проблема и сукоба, унапређење самоефикасности и самопоштовања). Посматрали су интервентне програме за децу узраста 5-18 година који се одвијају након редовних часова у току школске године. Резултати њихове анализе су показали да деца која су похађала овај вид активности показују знатно побољшање у домену исказивања сопствених осећања и ставова, лакше прилагођавају своје понашање у датим ситуацијама, а показују и бољи успех у школи.

Истраживања нарочито указују на то да се за ниже основношколске узрасте континуирана партиципација у слободним активностима повезује са вишим постигнућем у читању и математици. Додатно, слободне активности имају позитиван ефекат и на развој социјалних компетенција које се исказују у понашању и касније (Mahoney et al., 2005), као што су самосталност деце или успостављање квалитетних односа са вршњацима (Eccles, 1999). Испитујући дугорочне ефекте учешћа у ваншколским активностима током средње школе, Гарднер и сарадници (Gardner et al., 2008) наводе да адолесценти који су узели учешћа у организованим активностима у трајању од две године показују позитивније образовне исходе, као и оне у вези са развојем грађанских и социјалних вештина.

Како наводе Шерноф и Вендел (Shernoff & Vandell, 2007) резултати великог броја студија (Larson 2000; Mahoney et al. 2005; Vandell, Pierce, & Dadisman, 2005) говоре у прилог томе да слободне активности пружају значајан развојни контекст који омогућава средњошколцима да искусе висок ниво укључености у активности, изазов, уживање, уз доживљај интринзичке мотивације и иницијативе. Контекст позитивних искустава које слободне активности пружају супротстављен је активностима унутар учионице, које су окарактерисане као високоизазовне али захтевају високу концентрацију, и неструктурираном слободном

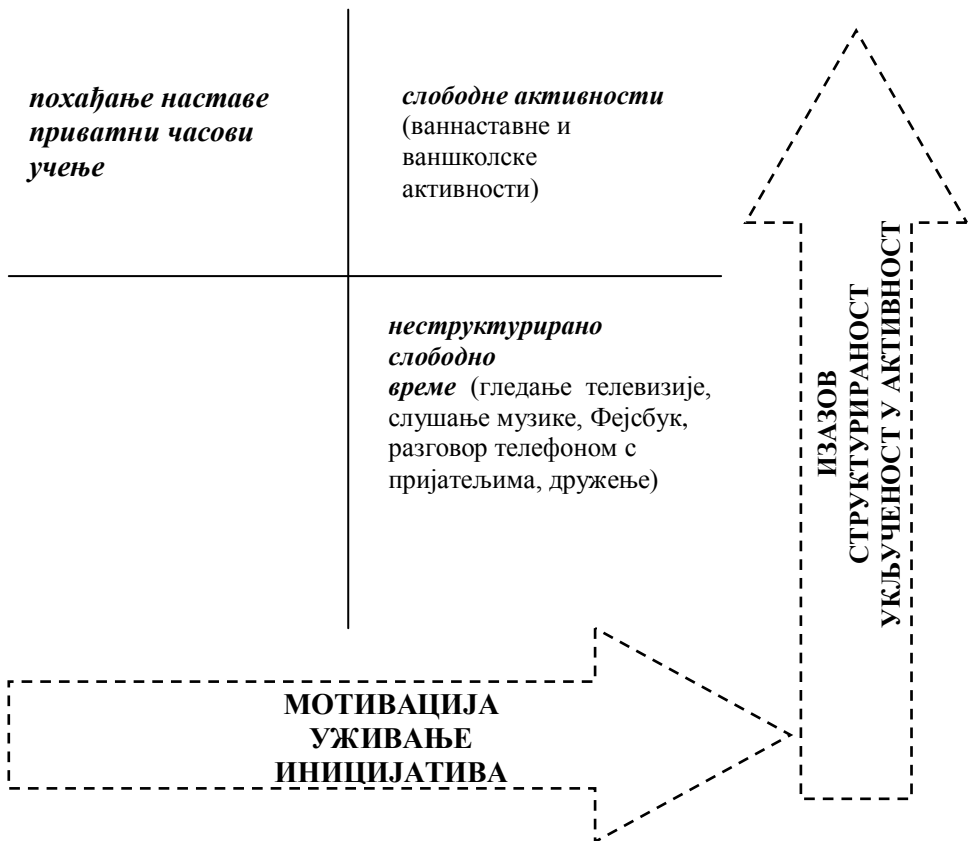
времену, које омогућава високо уживање, али не представља изазов нити захтева концентрацију (Larson 2000; Rathunde & Csikszentmihalyi 2005). Учешћем у слободним активностима млади имају прилику да креирају сопствени развој, а висок нивоа концентрације и мотивације сугерише емоционалне и когнитивне видове укључености који нису присутни у другим областима њиховог живота (Dworkin et al., 2003). Тако, на пример, Јунис и сарадници (Younis et al., 1999) сматрају да учешћем у добротворним активностима млади обезбеђују „оруђе за рефлексију“ које користе у процесу развоја сопственог идентитета. Ларсон (Larson, 2000) наводи да слободне активности представљају природан контекст за развој иницијативе, коју аутор дефинише као способност усмеравања пажње и напора ка остваривању изазовних циљева.

Оснаживање емоционалних капацитета Каталано и сарадници (Catalano et al., 2004) виде као важан исход многих активности које укључују младе. Након похађања тих активности адолесценти успешније регулишу своја осећања, контролишу импулсе и редукују стрес. Ипак остаје неистражено да ли је оснаживање емоционалних капацитета присутно у широком спектру активности којима се млади баве (нпр. спорт и уметност) или се везује искључиво за програме којима је развој ових вештина примаран циљ.

Учешће у слободним активностима је важна област склапања нових веза и учења о другима. Када се ученик, нарочито адолесцент, придружи неком тиму или групи, чланови те групе постају део његове пријатељске мреже. У истраживању које је укључивало 41 адолесцента, Патрик и сарадници (Patrick et al., 1999) су дошли до резултата да је половина новоуспостављених пријатељстава произашла из партиципације у различитим видовима слободних активности. Такође на овај начин млади имају прилике да развију и социјалне вештине као што су рад у тиму и вештине лидерства. Рогофова и сарадници (Rogoff et al., 2001) износе претпоставку да се процес учења одвија кроз заједничку партиципацију у активностима од заједничког интереса, а да је учење сарадње и тимског рада „скривени курикулум“ сваке слободне активности (Jarrett, 1998). У том

процесу деца и млади уче не само како да сарађују, већ и како да се изборе с туђим емоцијама, поделе одговорност и развију сигурност у сопствене капацитете (Patrick et al., 1999). Коначно, сваки млади човек на овај начин развија и стиче сопствени социјални капитал (Eccles & Roeser, 2011), који може бити значајан извор касније емоционалне подршке, као и да му омогући једноставније запошљавање (McLaughlin, 2000) или представља додатну базу знања младог човека (Dubas & Snider, 1993; u Dworkin et al., 2003).

Слика 1. Видови активности у које су укључени деца и млади



Сумирајући налазе о ефектима слободних активности на развој деце и младих узраста 5-18 година, Махони и сарадници (Mahoney et al., 2006) наглашавају следеће:

- (1) примарна мотивација за учешће у овом типу активности је интринзичке природе. Притисак одраслих или образовни/каријерни циљеви ретко су разлог учешћа у овом типу активности;
- (2) постоје конзистентни налази који говоре у прилог томе да постоји позитивна веза између учешћа у организованим активностима и низа развојних индикатора. Млади који учествују у овом типу активности показују боље резултате у академским постигнућима, чешће завршавају школу и настављају даље школовање. У психолошком смислу показују већи степен адаптираности, мањи је број оних који злоупотребљавају супстанце, те остварују квалитетније односе са родитељима.

Слободне активности и стваралаштво, сарадња и иницијатива ученика

Какав је однос слободних активности и стваралаштва, сарадње и иницијативе ученика, три базична елемента парадигме „тролиста“? *Иницијативе* као акционог исхода мотивације; почетног корака било које креативне акције; чиниоца неопходног за реализацију неке идеје; *стваралаштва* као коконструкције, трансформације искуства у наредној зони развоја детета/ученика и *сарадње* као комуникације неколико појединаца (група) који стварају поседујући заједничке циљеве уједно сагласне са личним потребама сваког појединца унутар групе.

Полазимо од претпоставке да се управо у оквиру слободних активности обезбеђује простор неопходан за развој иницијативе и активног учешћа у изазовним задацима, омогућавајући учесницима активности, без обзира на њихов узраст, да изразе своју страст, таленте и стваралачке капацитете (Csikszentmihalyi, 1991 и Barber et al., 2005). Слободне активности подстичу најразноврсније видове стваралаштва и

доприносе развоју иницијативе и стваралачких способности ученика у области за које они имају посебне склоности и интересовања. Сам начин организације слободних активности доприноси неговању спремности, смисла и способности за успостављање сарадње у групама вршњака, стварању могућности бољег упознавања ученика и наставника, доприносећи развијању иницијативе и самосталности (Pjurkowska-Petrović & Ševkušić, 1997).

Полазећи од дефиниције стваралаштва као коконструкције, која је новина барем за једног од чланова интеракције унутар које се коконструкција одвија, слободне активности пружају значајан развојни контекст (Larson, 2000), контекст који омогућава и млађим и старијим школским узрастима да конструишу нова сазнања кроз интеракцију са светом и собом. На тај начин они уче изнова да разумеју своје окружење, али и сами себе, креирајући сопствени развој кроз интеракцију и сарадњу са другима.

На *основношколском узрасту*, почев од млађих одељења стваралаштво се налази негде између игре, која може бити мање или више необавезна, и истраживања света у склопу мини-пројеката у којима деца тог узраста могу да учествују. На одраслом, наставнику, јесте да ствара и креира климу која ће подстицати на истраживање и испитивање света око нас, али и сопствених доживљаја. Ипак имајући у виду свеукупност образовно-васпитног процеса, постављени задаци морају бити на нивоу логичког развоја деце или у зони наредног развитака. Тако деца старијих узраста основне школе уче да и у оквиру слободних активности користе различите когнитивне стратегије учења, истражују, проналазе иновативна решења, али и да поставе и тестирају хипотезе (Marzano et al., 2006).

На *средњошколском узрасту* стваралаштво и стваралачко понашање уопште се наслања на претходни основношколски период, али на овом узрасту постоји преференција за теме које су често од општег значаја. Ипак, важно је да су то теме социјално и лично значајне за адолесценате. У исто време не треба заборавити да развојни капацитети адолесцената дозвољавају да се стваралаштво, било у домену природних или друштвених наука, на

овом узрасту заснива на истраживачком раду који кореспондира са методама које изворно користе и саме науке не би ли дошле до својих открића. У уметничким дисциплинама то често води креирању реалних продуката типичних за уметничке дисциплине. На тај начин адолесцент има могућност да у оквиру коконструкције са другима креира потпуно ново концептуално и контекстуално разумевање друштва како у уметности, тако и у друштвеним и природним наукама.

Предуслов, али и карактеристика било ког стваралачког акта јесте спремност за покретање акције, акције која је усмерена на остваривање личних циљева, циљева који нас покрећу да идемо даље. У склопу разумевања стваралаштва као коконструкције са другима, ови циљеви морају бити важни за иницијатора акције, али и за групу. На основношколском узрасту говоримо о покретању акције која има неки ефекат на живот деце или пак доприноси сазнајном процесу детета овог узраста. „Акција“ у средњој школи може бити озбиљнијег карактера, доприносећи промени у животу школе или пак локалне заједнице.

Иницијатива на средњошколском узрасту у пуној мери може да се испољи као понашање неприхватања тренутних правила или стања статуса кво; јер је развојна потреба адолесцента да се свет мења и усавршава; да се формирају нове вредности или бар укаже на недостатак већ постојећих. На тај начин се одређује смисао сопственог постојања и на неки начин позиционира у односу на доминантни систем вредности. Управо кроз учешће у активностима у локалној заједници, различитим добротворним акцијама и сл., млади обезбеђују неопходно „оруђе за рефлексiju“ које им помаже у позиционирању и изградњи сопственог идентитета (Younis et al., 1999).

Иницијатива за било коју акцију добија смисао једино у склопу сарадње с другим, вршњаком или одраслим. Сарадња као таква подразумева интеракцију више појединаца које стварају заједнички продукт, вођени истим циљевима. На тај начин се процес учења одвија кроз заједничку партиципацију у активностима од заједничког интереса, а учење само по себи постаје социјална активност. Услед тога, осим когнитивних

ефеката, што је претпоставка исхода сваког процеса учења, учење као социјална акција доприноси свеукупном социо-емоционалном развоју учесника. Она постаје извор подршке, али и простор истраживања осим специфичних садржаја и односа са другима, и са вршњацима и са одраслима. Како Еклсова (Eccles, 1999) наводи, слободне активности дозвољавају деци и младима да слободно истраже границе сопствене самосталности, односе са вршњацима, али и да формирају трајне односе с одраслима који нису чланови примарне породице. Улога наставника је у томе од пресудне важности. Наставник више није „само наставник“ који је ту да пренесе знање, већ наставник постаје ментор, водитељ и равноправни учесник у процесу коконструкције. Овај моменат је нарочито развојно важан за адолесценте, а у односу на редовну наставу слободне активности у већој мери дозвољавају успостављање управо оваквих односа између наставника и ученика. Слободне активности тиме пружају могућност школи да одговори читавој лепези интересовања и развојних потреба својих ученика.

Процес учења који се одвија у оквиру слободних активности ослобођен је стега, које видимо у оквиру редовне наставе, често окарактерисане као веома захтевне, али „наметнуте“ активности. Ипак, да би школа могла да понуди богатство и квалитет и у овом домену и тиме одговори на читав низ развојних потреба и интересовања, неопходно је да наставници буду мотивисани, иницијативни и креативни. Школа која има такве наставнике отвара врата за васпитно-образовну климу која код ученика провоцира истраживање и испитивање света око њих, али и сопствених доживљаја. Мали број студија у нашој заједници које се баве пољем слободних активности (нпр. Pjurkowska-Petrović & Ševkušić, 1997; Videnović et al. 2010; Andelković, 2012) ипак су показатељ да многи аспекти о начинима на које наши ученици проводе своје слободно време остају неистражени, а посебна је непознаница који су реални капацитети наших школа да спроведу различите облике слободних активности саме или у сарадњи са локалном заједницом и (или) уз подршку родитеља.

Литература

- Andelković, S. (2012). Teorijska polazišta realizacije đачkih ekskurzija, *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 44(2). 385-401.
- Barber, B. L., Stone, M. R. & Eccles, J. S. (2005). Adolescent participation in organized activities In Moore, K. A. & Lippman, L. H. (Eds.), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 133-146). New York, NY: Springer.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2004). Positive Youth Development in the United States. Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124.
- Daniels Brown, M. (2000). Science or Soccer? - How important Are Extracurricular Activities? *Education World*. Retrieved February 27th, 2012, from World Wide Web http://www.educationworld.com/a_curr/curr237.shtml
- Duncan, S. (1996). Family Matters. What is the Role of "Extracurricular" Activities? *MSU Extension Service*. Retrieved February 25th, 2012, from World Wide Web <http://www.montana.edu/cpa/news/wwwpb-archives/home/extra.html>
- Durlak, J. & Weissberg, R. (2007). *The impact of after-school programs that promote personal and social skills*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Dworkin, J. B., Larson, R., & Hansen, D. (2003). Adolescents' Accounts of Growth Experiences In Youth Activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 17–26.
- Eccles, J. S. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14, *The Future of Children When School Is Out*, 9(2). California, Los Altos: David and Lucile Packrad Foundation.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In Adams, G. (Ed.), *Handbook of Adolescence* (pp. 129-148). Oxford, UK: Blackwell Press.
- Eccles, J. S. & Roeser, R.W. (2011). Schools as developmental context during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Feldman, A. F. & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development. A comprehensive Review and Future Development. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210.
- Gardner, M.; Roth, J. & Brooks-Gunn, J. (2008). Adolescents' Participation in Organized Activities and Developmental Success 2 and 8 Years After High School: Do Sponsorship, Duration, and Intensity Matter? *Developmental Psychology*, 44(3), 814-813.

- Guest, A. M. & McRee, N. (2009). A School-Level Analysis of Adolescent Extracurricular Activity, Delinquency, and Depression. The Importance of Situational Context. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 51–62.
- Jarrett, R. L. (1998). African American children, families, and neighborhoods. Qualitative contributions to understanding developmental pathways. *Applied Developmental Science*, 2, 2–16.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170–183.
- Lerner, R. M. (2005). Forward. Promoting positive youth development through community and after school programs. In Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development. Extracurricular activities, after-school and community programs* (pp. ix–xii). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mahoney, J. L., Larson, R. W., Eccles, J. S., & Lord, H. (2005). Organized activities as developmental contexts for children and adolescents. In Mahoney, J. L., Larson, R. W., & Eccles, J. S. (Eds.), *Organized activities as contexts of development* (pp. 3-22). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized activity participation, positive youth development, and the over-scheduling hypothesis. *Social Policy Report*, 20(4), 3-31.
- Mahoney, J. L. & Eccles, J.S. (2007). Organized activity participation for children from low and middle-income families. In Booth, A., & Crouter, A. C. (Eds.), *Disparities in school readiness* (pp. 207-222). New York, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole. *Život i škola*, 56(24), 19 – 34.
- Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom instruction that works. research-based strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLaughlin, M. (2000). *Community Counts. How Youth Organizations Matter for Youth Development*. Washington, DC: Public Education Network.
- Newman, J., Bidjerano, T., Özdoğru. A. A., Kao, C.-C., Özköse-Béyék, Ç., & Johnson, J. J. (2007). What Do They Usually Do After School? A Comparative Analysis of Fourth-Grade Children in Bulgaria, Taiwan, and the United States. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 431-456.
- Patrick, H., Ryan, A. M., Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Huda, L. Z., & Eccles, J. S. (1999). Adolescents' commitment to developing talent. The role of peers in continuing motivation for sports and the arts. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(6), 741-763.
- Pejić-Papak, P., & Vidulin-Orbanić, S. (2011). Stimulating active learning in extracurricular activities through contemporary work strategies. *Metodički obzori*, 6(2), 5-21.

- Pjurkovska-Petrović K., & Ševkušić-Mandić S. G. (1997). Slobodne aktivnosti učenika. Rad sekcija u osnovnim školama. *Nastava i vaspitanje*, 46(2-3), 350-361.
- Posner, J. K., & Lowe Vandell, D. (1999). After-School Activities and the Development of Low-Income Urban Children: A Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 35(3), 868-879.
- Rathunde, K., & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience. A comparison of montessori and traditional school environments, *American Journal of Education*, 111, 341.
- Rogoff, B., Turkanis, C. G., & Bartlett, L. (Eds.) (2001). *Learning Together. Children and Adults in a School Community*. New York: Oxford University Press.
- Shernoff, D. J., & Vandell, D. L. (2007). Engagement in after-school program activities. quality of experience from the perspective of participants. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 891-903.
- Šiljković, Ž., Rajić, V., & Bertić, D. (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. *Odgojne znanosti*, 9(2), 113-145.
- U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics (2006). The Condition of Education 2006. Retrieved February 15th 2012 from the World Wide Web www.childtrendsdatbank.org.
- Videnović, M., Pešić, J., & Plut, D. (2010). Young people's leisure time. Gender differences. *Psihologija*, 43(2), 199-214.
- Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. *Metodički obzori*, 3(2), 19-33.
- Vilhjalmsson, R. & Thorlindsson, T. (1992). The integrative and physiological effects of sport participation. A study of adolescents. *The Sociological Quarterly*, 33(4), 637-647.
- Youniss, J., McLellan, J. A., Su, Y., & Yates, M. (1999). The role of community service in identity development. Normative, unconventional, and deviant orientations. *Journal of Adolescent Research*, 14, 248-261.
- Vandell, D. L., Pierce, K. M. & Dadisman, K. (2005). Out-of-school settings as a developmental context for children and youth In Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior*, 33 (pp. 43-77). New York: Academic.
- Wankel, L. & Berger, B. (1990). The psychological and social benefits of sport and physical activity. *Journal of Leisure Research*, 22(2), 167-182.

CREATIVITY, INITIATIVE, COOPERATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS

*Jasmina Šefer, Jelena Radišić
Institute for Educational Research*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

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

Мр Јелена Радишић је стекла широко искуство на пољу образовања радећи као наставник у неколико средњих школа, невладиним организацијама које се баве образовањем, националним и регионалним институцијама, а од почетка 2012. ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Богато искуство је стекла радећи и на већем броју пројеката у земљи и регији. Јелена Радишић је дипломирала и 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 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 докторира 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.