

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: implementation in education <i>Jasmina Šefer</i>	431
КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА	435

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

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

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

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

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

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

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

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

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

Јасмина Шефер и Јелена Радишић, уредници

ДИЈАЛОГ КАО ПОДСТИЦАЈ СТВАРАЛАШТВА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ УЧЕНИКА У НАСТАВИ¹

Владета Милин²

Институт за педагошка истраживања

Тврдња да су стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика пожељни васпитни циљеви школе и наставе данас ће тешко изазвати озбиљније неслагање или одбацавање. Међутим, поставља се питање како се та три циља могу реализовати у постојећим околностима у нашим школама. На који начин би требало обликовати наставни рад како би се постизали поменути циљеви? Да ли се довољно истражују и развијају различити поступци за њихово реализовање и да ли се познате методе наставног рада могу искористити у ту сврху?

У фокусу овог рада је једна од средишњих тема у савременој дидактичкој литератури – комуникација ученика и наставника. Савремени дидактичари, наиме, сматрају да је *смислена комуникација* (енг. *meaningful communication*) једна од кључних компонената успешне наставе (Brofi, 2004; Saginor, 2008; Meyer, 2009)³. Тај актуелан дидактички проблем разматраћемо у контексту претходно постављених питања. Конкретно, анализираћемо могућности дијалога као посебног облика усмене комуникације у настави, односно његову улогу у подстицању стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. У овом раду најпре ћемо се бавити одређењем појма дијалог у настави, а затим и питањем односа према појмовима стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика. После описивања различитих врста дијалога у настави и могућих начина њиховог подстицања,

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 E-mail: vmilin@rcub.bg.ac.rs

³ Овде се може приметити да су таква схватања у складу са поставкама критичко-комуникативне дидактике, чији су представници пре више од пола века истицали да је настава превасходно комуникацијски процес (Винкел, 1994).

приказаћемо ефекте који се могу очекивати од примене дијалога у настави. Пажња ће нарочито бити усмерена на истраживање потенцијала дијалога у настави да подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика. У завршном делу рада разматраћемо поједине аспекте повезаности дијалога и стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика, уз навођење неких општијих питања која су покренута овом расправом.

Појам дијалога и однос према стваралаштву, иницијативи и сарадњи ученика

Пре одређивања појма дијалог у настави, навешћемо два могућа приступа дефинисању овог појма који се уочавају у дидактичкој литератури. Ова два приступа можемо посматрати као супротстављена становишта и означићемо их као традиционално и савремено схватање дијалога у настави.

У традиционалној дидактици дијалог се одређује као наставна метода која првенствено служи обради новог градива. У литератури се користи појам *наставни разговор*, који се употребљава као синоним за појам дијалогска метода, а одређује се као једна од вербалних наставних метода „заједничког рада наставника и ученика који треба да доведе до одређених резултата у остваривању постављеног дидактичког циља“ (Trnavac & Đorđević, 1992, str. 237). С обзиром на то да се у оквиру овог приступа дијалог посматра као средство којим се постижу унапред формулисани циљеви, истраживани су различити облици и врсте разговора у настави (Јурић, 1979), како би се њиховом применом омогућило најефикасније остваривање прописаних дидактичких циљева. Међутим, као критика овог традиционалног приступа може се навести да се таквим инструментализовањем – „дидактизовањем“ – неосновано поједностављује феномен дијалога у настави. Наиме, усмену комуникацију карактерише, поред осталог, несигурност да ли је значење које је денотирано у исказу једног од саговорника истоветно значењу које је конотирано, односно значењу које му је други саговорник придао (Wells, 2004; Radojković & Đorđević, 2005). Због ограничења традиционалног дефинисања, уобличава

се ново становиште у оквиру кога се дијалог у настави посматра као феномен који доводи до разноврсних, прикривених и најчешће неухватљивих ефеката, које је немогуће унапред предвидети и испланирати.

Ова савремена схватања дијалога у настави заснивају се на сазнањима о употреби језика у образовању насталих после лингвистичког заокрета у друштвеним наукама⁴. Истиче се да ниједна употреба речи не може бити неутрална или аутономна (Bloom et al., 2005), тако да и дијалог у настави зависи од бројних чинилаца – намера наставника и ученика (Wells, 1991), личне историје саговорника, њихових вредносних оријентација, друштвених улога, контекста у ком се налазе и друго. Савремени аутори дијалог посматрају као сложену друштвену активност која има потенцијал за развој социјалне, емоционалне и моралне сфере личности⁵ (Ruders, 2003; Wells, 2004). У истраживањима је нарочито проучавана повезаност употребе дијалога у настави и различитих образовних ефеката. Дијалог се, тако, проучава као специфична форма заједничког откривања значења у процесу сазнавања, односно као сложен и вредан начин друштвеног мишљења (Merser & Littleton, 2007).

У складу са претходно представљеним савременим дидактичким схватањима, под *дијалогом у настави* подразумеваћемо „различите облике усмене размене између два или више учесника у настави, размене на коју утиче специфичност наставног контекста и која може да резултира одређеним васпитним и образовним исходима, истовремено производећи и бројне друге непредвидиве и дивергентне ефекте“ (Milin, 2012, str. 34). Дијалог у настави, такође, представља облик образовне праксе у одређеном друштву и култури; он има потенцијал за развој личности и ученика и наставника.

⁴ Лингвистички заокрет у друштвеним наукама подразумева проучавање језика у контексту; језик се одређује као један од облика друштвене праксе, односно као средство друштвене и политичке репродукције (Mitrović, 2008).

⁵ Због тога се у савременој педагошкој литератури истиче значај укључивања ученика у дијалогску размену, како би са наставником и са другим ученицима преиспитивали значења која се придају наставним темама (Merser & Littleton, 2007, Edwards & Westgate, 2005, Wells, 2004, Ruders, 2003, Rogoff, 1996).

Појам дијалог у односу према стваралаштву, иницијативи и сарадњи ученика. С обзиром на то да постоје различити приступи дефинисању дијалога у настави, али и имајући у виду да се дијалог користи на веома различите начине, није једноставно разматрати однос овог појма са другим значајним појмовима. У наставку ће се, ипак, представити могуће схватање повезаности дијалога у настави са стваралаштвом, иницијативом и сарадњом ученика, као део основне замисли у овом раду – испитивања могућности употребе дијалога у настави у подстицању три претходно поменути циља наставног рада.

Стваралаштво је сложен феномен који се може анализирати на различитим нивоима – анализом личности ствараоца, анализом процеса стварања и анализом продукта стваралачког рада (Šefer, 2012). У литератури се често наводи да се стваралаштво односи на сложене мисаоне активности које карактерише оригиналност и друштвено призната вредност резултата те активности (Pedagoški leksikon, 1996). Овај појам, дакле, обухвата и метод којим се долази до оригиналних резултата и саме резултате. Одређење дијалога као размене речи не подразумева нужно и постојање стваралаштва (на пример, питања и одговори који се заснивају на репродукцији градива), али уколико се он дефинише као процес преговарања и конструисања, односно стварања значења, може се посматрати као облик стваралачког процеса. Наиме, у таквој дијалогској размени ученици и наставник преиспитују туђа, али и сопствена полазишта, разматрају основаност аргумената и трагају за могућностима постизања заједничког, обострано прихватљивог решења. Аутори истичу да суштина дијалога није настојање саговорника да идеје или информације учине заједничким, већ је у томе да они у дијалогској размени нешто заједнички чине – стварају нешто сасвим ново (Bohm, 2009, str. 23). У таквом дијалогу се испољава критичко и дивергентно приступање некој теми и проблему, што одређује стваралачко мишљење. Употреба дијалога у настави може да произведе резултате који се одређују као стваралаштво, не само у појединим предметима (као што су, на пример, матерњи или страни језик), већ и у свим другим

наставним предметима, у току откривања и формулисања проблема и током налажења начина за његово решење⁶.

Иницијатива подразумева „унутрашњи подстрек који особу и/или групу покреће на активност независно од споља наметнутих захтева или присуства различитих врста поткрепљења“ (Ђерић et al., 2012). Иницијатива се у дијалогу изражава првенствено кроз покретање теме, укључивање у дијалог, усмеравање тока дијалога и давање закључака. Укљученост ученика у дијалог, као и квалитет самог дијалога, зависиће од начина на који наставници употребљавају различите технике и механизме управљања дијалогом⁷. Другим речима, наставник може да подстиче и подржава укључивање ученика у дијалог, пружајући могућности за испољавање иницијативе, или управо да то спречава. Истраживањима је потврђено да ће ученици испољавати више иницијативе у дијалогу у настави – постављати питања, покретати различите теме, тражити и нудити аргументацију и слично – уколико наставници то од њих очекују, тачније, ако им то систематски омогућавају (Corden, 2001).

Сарадња се, у ширем значењу, може одредити као облик удружене акције две или више особа које у тој акцији узајамно остварују неку добит (Ševkušić & Stanković, 2012, str. 3), односно као облик социјалне интеракције која се заснива на заједничким интересима, тј. на остваривању циљева свих учесника на узајамно унапређујући начин (Pedagoški leksikon, 1996). Елементарни вид сарадње мора да постоји да би дијалог уопште био могућ, будући да саговорници морају да прихвате постојање одређене заједничке теме. Међутим, потребно је нагласити да сарадња у дијалогу не значи исто што и слагање – поједини аутори сматрају да дијалог постоји управо онда када има извесног неслагања међу саговорницима (Matusov, 1996, према Wells, 2004; Bohm, 2009). Другим речима, у сарадничком односу саговорници се не

⁶ Откривање и формулисање проблема и истраживање приступа за решење наводе се као аспекти стваралаштва у педагошком раду (Pedagoški leksikon, 1996).

⁷ Већина аутора наглашава да је наставник најодговорнији за квалитет дијалога у настави, односно за квалитет наставе (Merser & Littleton, 2007, Walsh, 2006, Wells, 2004).

воде идентичним појединачним интересима (јер они често имају другачија виђења и другачије личне интересе), али постоји заједничко настојање да се размењују различита значења и вредности саговорника. За дијалог, дакле, није довољно да саговорници размењују исказе, већ је потребно да учествују у процесу размене и преиспитивања мишљења (Bereiter, 1994, prema Wells, 2004, str. 112). На тај начин, дијалог у настави омогућује јављање различитих форми заједничког мишљења ученика (Merser & Littleton, 2007). Предности развијања сарадничког односа међу ученицима у дијалогској размени провераване су и емпиријским путем. Тако резултати истраживања показују да се најбољи образовни ефекти дијалога јављају када саговорници успешно сарађују, усаглашавајући своја полазна супротстављена мишљења (Baucal & Jovanović, 2008).

Повезаност дијалога и стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика може да се посматра двојачко – дијалог представља *средство* подстицања ових квалитета, али он и *садржи* поменуте *квалитете*. Наиме, могуће је употребом дијалога у настави подстицати стваралаштво ученика, али је исто тако могуће у настави употребљавати стваралачки дијалог, тј. дијалог који карактерише стваралаштво. Дијалог у настави се може посматрати као подстицај за иницијативно понашање ученика, а могу се, с друге стране, анализирати начини испољавања иницијативе учесника у дијалогу. Коначно, дијалог у настави се може користити да би подстицао и унапредио сарадњу учесника, али и сама употреба дијалога може да изражава сараднички однос међу њима. Усмерићемо се првенствено на проучавање дијалога као средства подстицања стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави. Пре тога је потребно размотрити како се у литератури представљају различите форме дијалога у настави, односно испитати које врсте дијалога у настави постоје.

Врсте дијалога у настави

У педагошкој литератури не постоји једна јединствена класификација дијалога у настави, будући да врсте дијалога могу да се разликују на основу различитих критеријума. Представимо три класификације дијалога у настави које се заснивају на разликовању: 1) дидактичке структурираности дијалога; 2) облика организације дијалога; 3) природе дијалога. Прве две класификације су карактеристичне за традиционално дидактичко одређење дијалога у настави, а трећа класификација је заступљена у савременим дидактичким концепцијама дијалога у настави⁸.

1) *Класификација на основу дидактичке структурираности дијалога*. Полазећи од традиционалног одређења дијалога (дијалог као наставна метода), у дидактичкој теорији су развијани различити облици његовог структурирања. Као основни облици дијалога у настави наводе се катихетички разговор, хеуристички разговор, слободни разговор, дискусија, дебата и олуја идеја⁹ (Јурић, 1979). *Катихетички разговор* је дидактичка метода коју карактерише постављање питања наставника и давање кратких одговора ученика и евалуација тих одговора од стране наставника. Основна сврха овог типа разговора је понављање и утврђивање одређених наставних садржаја које ученици треба дословно да запамте (Трнавац & Ђорђевић, 1992). *Развојни или хеуристички разговор* се одређује као наставна метода која усмерава ученике на самостално трагање за решењем одређеног проблема (Ibid). Наставник помоћу стимулативних питања подстиче активирање знања ученика, односно њихове мисаоне процесе, како би дошли до

⁸ У овом раду смо се водили поделама које су најрелевантније и за дидактичку теорију и за наставну праксу. Међутим, постоје класификације дијалога у настави на основу других критеријума – према *етапама наставног процеса*, на основу *социолошких облика наставе*, као и на основу *разговорних канала* (Јурић, 1979), према разликовању *непосредних и посредних* вербалних метода (Продановић & Ниčkовић, 1984) итд.

⁹ Иако у дидактици није постигнуто јединство у класификацији дијалошких метода рада, овде ћемо се водити класификацијом коју је понудио Јурић (1979), будући да је она најобухватнија.

нових увида и закључака. *Слободни разговор* се у традиционалној дидактичкој литератури дефинише као спонтано јављање ученика, али које се „налази у оквиру методичке организације“ часа и повезано је с општим циљевима наставног рада (Југић, 1979, стр. 72). Основна карактеристика слободног разговора је усмено изражавање ученика које подразумева слободу у избору теме и слободу у њеном развијању и усмеравању. *Дискусија* је формализована врста разговора који води мањи број дискутаната око унапред одређене и припремљене теме. Једна од основних одлика дискусије је тежња учесника да пронађу компромис, а не да победе представника супротног гледишта у дискусији. За разлику од дискусије, као резултат *дебате* – прецизно структурираног разговора о неком контроверзном питању – један тим (најчешће два-три ученика) излази као победник, а други као губитник. Употребљавање дебате у настави претпоставља развијене говорне способности ученика, постојање толеранције и поштовање правила рада. *Олуја идеја* је облик разговора у којем се трага за новим идејама за решење неког проблема. Најчешће је везана за теме које подразумевају отворена питања и контроверзе, а служи за изградњу хипотеза, прављење планова; употребљава се пре дискусије или пре закључне дебате (Југић, 1979). Флуентност идеја која је присутна у овом облику разговора у настави представља афирмацију, неговање и развијање дивергентног мишљења ученика.

Представљени облици дијалога у настави разликују се према начину структурирања. Тако су катихетички разговор и дебата чврсто и прецизно структурирани, та структура је мање изражена у дискусији, хеуристичком разговору и олуји идеја, а у слободном разговору она се ни не претпоставља¹⁰. Овакво структурирање дијалога у настави има оправдање у остваривању различитих дидактичких циљева. Стога, структура дијалога не

¹⁰ Такође, примећује се да се наведени облици дијалога разликују и према степенима слободе који постоје, односно које наставник дозвољава или подстиче. Могућност ученика да се слободно изражавају најмања је у катихетичком разговору, већа је у дискусији и дебати, а највећа у хеуристичком разговору, олуји идеја и у слободном разговору.

може да се посматра одвојено од функције коју тај дијалог има у наставном раду.

2) *Класификација на основу облика организације дијалога.* Врсте дијалога у настави могу се разликовати према облицима организације. Представићемо следеће облике дијалога у настави: ланац, звезда и мрежа¹¹. *Ланац* је облик разговора који најчешће започиње исказом наставника, после чега реч добијају следећи, унапред одређени учесници – карике у ланцу. Сврха разговора у ланцу огледа се у увежбавању ученика да исказе усмеравају према различитим учесницима у настави, а не да их увек упућују наставнику. *Звезда* је сложенији облик дијалога у којем се око једног ученика формира средиште разговора, будући да тај ученик има и највише информација о одређеној теми. Организација овог типа разговора подразумева појединачне доприносе ученика којима ученик у средишту звезде наизменично додељује реч и одговара на питања. *Мрежа* подразумева различите облике разговора који укључују све актере у настави. Она омогућује постојање свих смерова разговора, карактерише је проширивање и развијање дијалога, као и комбиновање и смењивање свих могућих облика разговора.

Поменуте врсте дијалога у настави у литератури се представљају као технички облици разговора (Јурић, 1979), што треба разумети у складу с основним својством класификације – организацијом разговора према различитим начинима давања и узимања речи. Вредност ове класификације може се препознати у подршци наставницима у планирању и реализовању наставног рада. Познавање карактеристика наведених врста дијалога претпоставка је за њихову примену, чиме се подстиче развој способности и вештина ученика за учествовање у различитим конверзационим обрасцима и омогућује остваривање других значајних педагошких ефеката.

¹¹ У литератури се, поред ова три облика дијалога у настави, наводе још два – *расправа* и *разговор* (Јурић, 1979). У наставку ова два облика нећемо посебно представљати, будући да су они веома слични другим врстама разговора које су описане у претходном тексту – *дебати* и *слободном разговору*. Овде напомињемо и то да се опис три облика дијалога који следи заснива на одређењима која су већ понуђена у дидактичкој литератури (Јурић, 1979).

3) *Класификација на основу природе дијалога.* У савременој иностраној литератури наводи се типологија у чијој основи је разликовање према природи дијалога. Суштина ове типологије је у разликовању односа према исказима саговорника. Тако аутори наводе три врсте дијалога у настави: слагање, расправа и истраживачки разговор (Wells, 2004; Merser & Littleton, 2007). *Слагање* (енг. cumulative talk) подразумева прихватање, потврђивање или надовезивање на исказ саговорника, без истинског критичког осврта на садржај тог исказа. Овај облик дијалога у настави се јавља релативно често, на пример у ситуацијама када наставник очекује од ученика усвајање неког излагања, без додатног разјашњавања. *Расправа* (енг. disputational talk) је облик дијалога у којем се саговорници сукобљавају износећи супротстављена гледишта. Иако расправа, за разлику од сарадње, подразумева испољавање критичког односа према исказима саговорника, та критика је искључива – потпуно се одбацује исказ саговорника, односно идеја која је у њеној основи, како би се наметнуло властито гледиште¹². Као најсложенији облик дијалога у настави, издваја се *истраживачки разговор* (енг. exploratory talk). Суштина овог облика дијалога у настави је критички, али конструктиван однос према исказима саговорника. На тај начин учесници у дијалогу, у форми партнерске размене, преиспитују аргументе наведене за одређени исказ. Циљ алтернативних хипотеза које износе саговорници јесте постизање заједничког разумевања у процесу договарања.

Класификација на основу природе дијалога у настави настала је на темељу емпиријских истраживања – континуираног посматрања наставних часова – како би се представиле основне

¹² Као таква, расправа се разликује од других, претходно описаних врста дијалога у настави. Међутим, због извесне сличности са дебатом, укратко ћемо размотрити њихов однос. Иако у обе врсте дијалога постоји настојање да се саговорник победи вербалним путем, да се надвлда и одбаци његово или њено гледиште, између расправе и дебате постоји и значајне разлике. Најважнија је та да у расправи саговорници ни не разматрају гледиште другог учесника у дијалогу, док се у дебати оно упознаје, првенствено да би се нашла слаба места. Дакле, расправу карактерише искључивост и ригидност саговорника који унапред одбацују туђе исказе, односно мишљење, док је за успешно учествовање у дебати један од предуслова правилно разумевање позиције и исказа саговорника.

разлике у квалитету односа у којем стоје искази саговорника. Истицање критичке и конструктивне повезаности исказа саговорника има велики педагошки значај и представља подстицај за развијање нових приступа у наставном раду.

Представљене класификације, укључујући у оквиру њих и наведене облике дијалога у настави, у овом раду постављене су одвојено, иако се може приметити да се у одређеној мери додирују или преклапају. Због тога се овакво њихово одвајање може прихватити само условно. Оно је учињено искључиво за потребе овог рада, како би се касније разматрале специфичности сваког од поменутих облика дијалога, тачније потенцијал њихове употребе за подстицање и развијање стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави.

Начини подстицања и ефекти дијалога у настави

Начини подстицања дијалога у настави. Иако се поједини облици дијалога у настави могу јавити и спонтано, сложене дијалогске форме – као што су хеуристички разговор, мрежа или истраживачки разговор – морају да се припремају и подстичу¹³. Подстицање дијалога у настави је надлежност наставника, који су и најодговорнији за квалитет дијалога, односно за квалитет наставног часа (Wells, 2004; Walsh, 2006; Mercer & Littleton, 2007). Наставници различитим поступцима обликују дијалог у настави, а као главне технике наводе се: контролисање образаца комуникације, технике побуђивања, технике поправљања и прилагођавање говора ученицима. Представићемо ове технике према опису који је у свом раду навео Волш (Walsh, 2006, стр. 5-14)¹⁴. *Контролисање образаца* комуникације наставник може да чини контролисањем теме и контролисањем редоследа говора

¹³ На пример, аутори истичу да је мала вероватноћа да ће се ученици укључивати у сложене облике дијалога уколико их наставник само постави да седе заједно (Corden, 2001, Knoll, 1998).

¹⁴ Такође, сличне дискурзивне технике наставника наводе се и у другим текстовима – на пример, Мерсер препознаје поступке које наставници користе да измаме знање, одговор од ученика, да реагују на оно што ученици кажу и да опишу значајне аспекте заједничког искуства (Mercer, 2005, према: Ševkušić, 2011).

(енг. turn-taking). Контролисање образаца комуникације нарочито је уочљиво у трочланој структури дијалога у настави која је карактеристична за традиционалну наставну праксу: питање наставника – одговор ученика – наставникова евалуација одговора¹⁵. *Технике побуђивања* (енг. elicitation techniques) подразумевају поступке којима наставник позива ученике да се укључују у дијалог. Један од начина којим наставник укључује ученике у дијалог јесу референцијална питања, која претпостављају слободу ученика у одговарању, а не давање унапред познатог, очекиваног одговора. *Технике поправљања* наставник употребљава да би исправио садржај или форму исказа ученика. Учесталост и начин на који наставници користе технику поправљања зависе од педагошког циља, па је потребно да наставници развијају осетљивост на то да ли треба и када да прекину излагање ученика. *Прилагођавање говора* ученицима зависи од чинилаца као што су узраст, способности и искуство ученика; оно подразумева поједностављивање вокабулара, граматике и изговора, као и одговарајућу употребу пратећих гестова и фацијалне експресије наставника (Walsh, 2006, str. 12).

Налази истраживања показују да наставници не успевају објективно да процене одређене аспекте употребе дијалога у настави. Тако, на пример, већина наставника сматра да далеко мање говори на часу него што је заиста случај (Good & Brophy, 1991), као и да успешно повезују излагање са свакодневним животом – међутим, тако не мисле њихови ученици (Verbić et al., 2011, str. 91). Због тога аутори истичу да професионална употреба говора у настави подразумева оспособљавање наставника за рефлексивни, аналитички и евалуативни приступ сопственом говору (Walsh, 2006). Погрешно би било очекивати да наставници стално буду усмерени на језик који користе у разговору у настави (Wells, 1986), али је ипак потребно да познају специфичности употребе техника вођења дијалога у настави. Већина аутора управо наглашава да начин на који наставници воде дијалог у настави повећава или смањује могућности за

¹⁵ Оваква структура дијалога у настави у литератури је позната као тзв. IRE модел (енг. teacher's Initiative question – student's Respond – teacher's Evaluation).

учење, зависно од тога да ли подстичу или ограничавају дијалогску размену с ученицима (Wells, 2004; Walsh, 2006; Merser & Littleton, 2007;).

Ефекти дијалога у настави. Иако је на почетку рада истакнуто да су ефекти употребе дијалога у настави разноврсни и непредвидиви, навешћемо неке педагошке ефекте дијалога. Оправдање за то је препознавање могућности да се поједини ефекти дијалога издвоје као предмет проучавања у оквиру одређеног научног истраживања¹⁶. Чињеница да су у истраживањима више испитивани образовни него васпитни ефекти дијалога у настави утицала је на то да у овом раду они добију више простора.

Испитивање повезаности употребе дијалога у настави и образовних ефеката најобухватније је реализовано у оквиру пројекта *Мислимо заједно* (енг. *Thinking together*, аутори: Dawes, Wegerif, Mercer & Littleton), који је пре две деценије уобличен у Великој Британији. Аутори овог програма испитивали су да ли ће се јавити разлике у начину и квалитету решавања задатака уколико се ученици плански оспособљавају за употребу истраживачког разговора у настави. Утврђено је да су ученици који су учествовали у програму развијања способности за учествовање у истраживачком разговору постигли боље скорове на тестовима у односу на ученике који су похађали редовну наставу (Merser & Littleton, 2007). Као објашњење ове разлике наводи се да су они боље размењивали знање, односно да су боље комуницирали. Слични резултати су добијени и у нешто другачије осмишљеном истраживању, које је спроведено у нашој земљи (Baical & Jovanović, 2008). У том истраживању испитивано је да ли ће боље резултате постићи ученици који раде са једнако компетентним вршњаком, ученици којима наставник пружа градуиране нивое помоћи у оквиру школског контекста, или ученици који раде самостално. Утврђено је да су највише скорове постигли ученици који су радили са једнако компетентним вршњаком, али нарочито они који су „остварили

¹⁶ Свакако, у таквим истраживањима, усмеравањем на поједине ефекте дијалога неминовно се занемарују сви други ефекти одређеног дијалога.

симетричну сарадњу и који су успевали да успоставе сагласност са својим партнером без обзира на тешкоће које су пратиле процес усаглашавања“ (Baucal & Jovanović, 2008, str. 523).

Такође, у истраживањима која су спроведена у оквиру редовне наставе (истраживањима неексперименталног типа) добијено је да је употреба дијалога у настави повезана са постигнућима ученика. Показало се да су ученици који се чешће укључују у дискусију на наставним часовима постигли боље скорове на тестовима него ученици који ређе учествују у дискусији на часу. Наиме, у оквиру Националног тестирања ученика четвртог разреда у Србији утврђено је да су ученици који су одговорили да *увек, редовно* учествују у дискусији на часовима српског језика остварили 68% постигнућа на тесту, а они који су одговорили да *ретко* учествују имали су 54% постигнућа. Према томе, разлика у постигнућу ове две групе ученика износи чак 14%, док је за све остале испитиване активности (глума, диктирање, вежбање граматике, вежбање правописа и коришћење уџбеника) разлика у постигнућу ученика који су одговорили *увек, редовно* и ученика који су одговорили *ретко* од 5% до 7% (*Nacionalno testiranje učenika IV razreda*, 2007, str. 60).

Употреба дијалога у настави, поред образовних, има и различите васпитне ефекте. Аутори примећују да је овај облик вербалне размене значајан за развој личности ученика (Knoll, 1998; Wells, 2004), да интеракција у коју се укључују ученици доприноси успостављању пријатељства, што нарочито подстиче њихов социјални и емотивни развој (Ruders, 2003). Такође, учествовање у дијалогу омогућава ученицима да развијају посебан лингвистички код (Walsh, 2006, str. 3) и да овладавају новим, специфичним дискурсима, који постоје у оквиру различитих наставних предмета (Mitrović, 2006). Такво овладавање језиком не дешава се спонтано, већ га школе „морају неговати, култивисати, престати га узимати здраво за готово“ (Bruner, 2000, str. 54). Према томе, наставници би требало да организују подучавање и увежбавање дијалога, поред осталог и као подршку ученицима у овладавању различитим облицима употребе усменог језика.

Очекивани ефекти дијалога на развој стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави

Да ли ће одређена врста дијалога да подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика, зависи, пре свега, од начина на који се употребљава. Употреба дијалога зависи од циља, задатака наставног часа, од намера наставника и ученика, од природе наставног предмета, типа наставног часа, броја ученика итд. Такође, ниједан облик дијалога у настави не производи само један ефекат, нити је један ефекат резултат дејства употребе само једног облика дијалога¹⁷. Имајући у виду ова, али и друга ограничења, за потребе овог рада поједноставимо представљене врсте дијалога у настави и посматраћемо их типски, као идеалне случајеве којим се изражава суштина њихових дефиниција. Према томе, разматраће се да ли је, и у којој мери, основано очекивати да уобичајени начин употребе одређене врсте дијалога у настави подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика у настави.

Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње који су приказани у табели 1. представљају типичне активности које се могу очекивати приликом употребе различитих облика дијалога у настави¹⁸. Укратко ћемо размотрити повезаност дијалога у настави са стваралаштвом, иницијативом и сарадњом ученика, представљајући неке од очекиваних ефеката употребе дијалога у настави.

¹⁷ Дакле, у наставној пракси, дијалог X1 ће производити ефекат Y1, али и ефекте Y2, Y3 и тако даље; истовремено ефекат Y1 неће бити резултат употребе искључиво дијалога X1, већ и дијалога X2, X3 и других облика дијалога.

¹⁸ Напомињемо да за неке врсте дијалога није било могуће навести показатељ стваралаштва, иницијативе, односно сарадње, јер су они супротни дефиницији одређеног облика дијалога у настави. Такође, у табели 1, у другом одељку – *организација дијалога* – није наведена *мрежа* као облик дијалога, будући да је она у литератури сувише уопштено дефинисана, односно јер обухвата друге представљене облике дијалога.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Структура дијалога	катихетички разговор	Наставник помоћу питања проверава да ли ученици знају да репродукују градиво.	Не испољава се стваралаштво.	Наставник покреће тему, поставља питања, а ученици одговарају.	Наставник и ученици понављају одређено градиво.
	хеуристички разговор	Наставник стимулативним питањима подстиче ученике да сами дођу до одговора, решења проблема.	Наставник смишља подстицајна питања, ученици продукују могућа решења.	Наставник покреће дијалог, али ученици могу да постављају додатна питања, покрећу нове теме.	Наставник и ученици заједно разматрају неку тему, како би ученици дошли до сопствених одговора.
	слободан разговор	Спонтано усмено јављање ученика које наставник уобличава према методичкој организацији часа.	Ученици испитују значење различитих тема.	Ученици покрећу различите теме, износе сопствено схватање, постављају питања и др.	Наставник и ученици одржавају тематску кохерентност.
	дискусија	Мањи број ученика разговара о контроверзној теми, тражећи одређеној компромисно решење.	Ученици смишљају аргументе, испитују алтернативе, траже најбоље решење.	Учесници позивају друге дискусанте да уваже њихово гледиште.	Ученици заједно истражују неку тему, траже најбоље, тј. компромисно решење.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави (наставак)

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Структура дијалога (наставак)	дебата	Представници групе ученика разговарају о контроверзној теми, покушавајући да победе супарнике.	Ученици смишљају најбоље аргументе за неку поставку; траже слаба места у аргументацији супарника.	Ученици убеђују друге учеснике да прихвате њихово гледиште.	Ученици унутар тимова смишљају најбољу аргументацију.
	олуја идеја	Наставник и ученици излажу што више могућих идеја, решења проблема.	Наставник и ученици смишљају најразличитије приступе проблему, могућа решења.	Наставник иницира разговор, ученици узимају реч да би изнели различите идеје.	Наставник и ученици заједно смишљају различита решења, прикупљају се предлози.
Организација дијалога	ланац	Ученици после свог вербалног доприноса о некој теми предају реч следећем члану у низу.	Ученици износе своје ставове о некој теми.	Не испољава се иницијатива.	Учесници прихватају правила рада, узимање и давање речи; одржавају тематску кохерентност.
	звезда	Ученик који има највише информација о некој теми излаже и одговара на питања других ученика.	Ученик смишља најбољи начин излагања теме, начине укључивања других ученика у дијалог.	Ученик који излаже неку тему усмерава дијалог, остали ученици постављају питања	Ученици заједно обрађују одређену тему.

Табела 1: Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње у различитим облицима дијалога у настави (наставак)

Облици дијалога		Одређење	Показатељи		
			стваралаштво	иницијатива	сарадња
Природа дијалога	слагање	Прихватање исказа саговорника, потврђивање и надовезивање, без критичког промишљања.	Један од саговорника смишља начине како да развије своју тезу, да би придобио сагласност других.	Један од саговорника води и усмерава разговор, обезбеђујући слагање других.	Учесници у разговору прихватају тезу једног од учесника.
	расправа	Сукобљавање и одбацивање исказа саговорника како би се наметнуло властито гледиште.	Саговорници траже начине да наметну своје схватање неке теме.	Учесници узимају реч да искажу своје становиште.	Не испољава се сарадња.

Очекивани ефекти дијалога на развој стваралаштва ученика

Дијалог у настави има значајан потенцијал за развој стваралаштва ученика, будући да он подстиче процес преиспитивања значења и стварање нових, заједничких знања. Стваралачко понашање ученика у дијалогу испољава се на различите начине. Учествојући у дијалогу, ученици траже најбоље начине да искажу сопствено мишљење, да изразе своје схватање одређене теме, они смишљају и износе аргументе за ставове које заступају, преиспитују логичку заснованост аргумената других саговорника, постављају питања како би боље упознали и разумели одређену тему, продукују различите идеје и решења, односно трагају за компромисним или алтернативним решењима. За развој стваралаштва ученика нарочито су подстицајни хеу-

ристички разговор, слободан разговор, дискусија, дебата, олуја идеја и истраживачки разговор, јер ови облици дијалога у настави подразумевају слободу ученика да истражују и размењују значења и да стварају нове конструкције. Мањи стваралачки потенцијал има учествовање у другим облицима дијалога у настави, као што су ланац и звезда, јер су они више тематски ограничени и претпостављају стриктно придржавање унапред дефинисаних правила рада. Стваралачко понашање ученика може да се испољи у расправи, као резултат њиховог сукобљавања; оно је, међутим, ограниченог домета, с обзиром на то да остаје на нивоу одбацивања исказа и идеја саговорника. У катихетичком разговору и у слагању стваралаштво ученика се веома мало или нимало не подстиче.

Очекивани ефекти дијалога на развој иницијативе ученика

Дијалог који почива на равноправности саговорника омогућује испољавање различитих облика иницијативе ученика, као што су предлагање теме разговора, узимање речи, убеђивање у исправност одређеног гледишта, постављање питања, завршавање разговора о некој теми или покретање нових тема. Учествовање у дијалогу подржава ученике у преузимању одговорности за сопствено учење и за исказивање и задовољавање различитих сазнајних, емоционалних, социјалних и других потреба. Уколико наставници створе одговарајуће услове, ученици ће имати једнаке могућности за испољавање иницијативе у дијалогу у настави. Другим речима, наставници правилним обликовањем дијалога спречавају доминацију мањег броја ученика који су екстровертни, слободнији у изражавању, ученика са бољим оценама, већим самопоуздањем итд. Испољавање иницијативе ученика посебно погодују хеуристички разговор, слободни разговор, расправа и истраживачки разговор, јер се они заснивају на активном учешћу ученика, укључујући и покретање нових тема. Дискусија, дебата, олуја идеја и звезда само донекле подстичу иницијативу ученика, будући да у овим облицима разговора наставник има више утицаја на структуру и ток разговора. У катихетичком разговору, ланцу и у слагању

иницијатива ученика се мало или нимало не подстиче, јер се ради о разговорима претежно репродуктивног типа који се заснивају на доминантном положају наставника.

Очекивани ефекти дијалога на развој сарадње ученика

Прихватањем одређене теме разговора успоставља се основни ниво сарадње међу саговорницима. Ова сарадња подразумева постојање заједничких циљева саговорника, уз признавање постојања других, индивидуалних циљева и намера учесника у дијалогу. Сарадничко понашање у дијалогу нарочито се подстиче у ситуацијама када саговорници заједно преиспитују сопствене ставове и полазишта, преговарају и траже обострано прихватљива решења. Такав дијалог не представља слагање са становиштем саговорника, нити наметање неког става, већ узајамно подржавање у партнерској усменој размени, у процесу заједничког мишљења. Сарадња учесника у дијалогу у настави испољава се у ситуацијама када ученици кроз разговор размењују информације, заједно преиспитују одређена полазишта, преговарају и размишљају о значењима која придају некој теми, када разматрају могућа решења, договарају се око даљих корака и друго. Међу наведеним облицима дијалога у настави, највећи потенцијал за развој сарадње ученика имају дискусија и истраживачки разговор, будући да они у својој основи као претпоставку имају сарадничку, партнерску размену између саговорника. Сарадњу, такође, могу да подстичу и хеуристички разговор, слободан разговор, дебата, олуја идеја и звезда, а квалитет те сарадње ће умногоме зависити од начина употребе ових облика дијалога. Мало или нимало не подстичу сарадњу катихетички разговор, ланац, слагање и расправа.

На основу показатеља представљених у табели 1, као и после осврта у ком су разматрани поједини ефекти дијалога у настави, може се закључити да одређени облици дијалога на различите начине и у различитој мери подстичу стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика у настави. Такође, примећује се и да поједини облици дијалога у настави, опште узевши, имају веће потенцијале за подстицање поменутих аспеката наставе, док

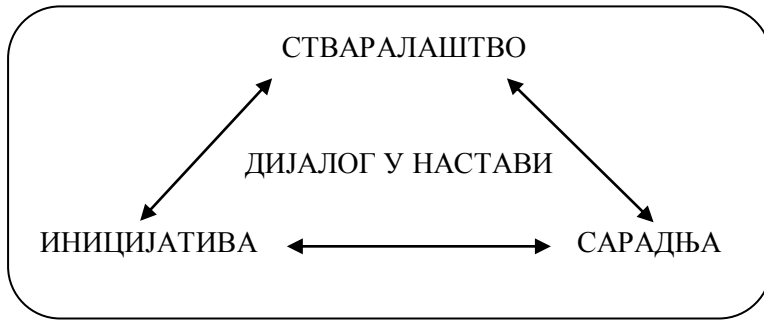
други имају мање потенцијале. Тако, на пример, хеуристички разговор и истраживачки разговор пружају велики потенцијал и за развој стваралаштва и иницијативе и сарадње ученика. С друге стране, катихетички разговор, ланац и слагање имају знатно мање потенцијала да развијају ове квалитете у настави.

Закључна разматрања

Стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика у овом раду разматрани су одвојено, иако се они у практичној дијалогској активности у настави испољавају обједињено. Дијалог у којем ученици и наставници *заједно* преиспитују и конструишу *нова значења*, градећи их на личним искуствима *слободно исказаним* у равноправној усменој размени одликују управо квалитети сарадње, стваралаштва и иницијативности. У таквом дијалогу, ова три квалитета су повезана и међусобно се подстичу. Тако се стваралачки потенцијал дијалога у настави повећава уколико сви актери у њему учествују равноправно, ако имају могућности да испоље иницијативу постављајући питања, покрећући нове теме и слободно износећи своје мишљење. Поред прилике да ученици испоље иницијативу, за стваралаштво у дијалогу је потребан сараднички и конструктиван однос, однос који карактерише уважавање мишљења саговорника и спремност да се оно прихвати. Такође, иницијатива учесника у дијалогу усмерена је на смишљање или исказивање решења неког проблема, односно на стварање нових увида и разумевања одређене теме. Оваква иницијатива не односи се само на испољавање индивидуалног стваралачког понашања неког од учесника у дијалогу, већ обухвата и настојање да се одређена мисао подели и промисли са другима. Сарадња ученика у дијалогу у функцији је промишљања и формулисања новог тумачења одређене теме, односно стварања и уобличавања решења неког проблема. Коначно, сарадничко понашање у дијалогу подразумева испољавање иницијативе учесника у дијалогу, претпостављајући постојање једнаких права и могућности за исказивање њихових ставова и мишљења. Графичко представљање међусобне повезаности

стваралаштва, иницијативе и сарадње у дијалогу у настави налази се на слици 1.

Слика 1: Међусобна повезаност стваралаштва, иницијативе и сарадње у дијалогу у настави



Представљање различитих облика дијалога у настави у овом раду темељи се на уверењу да сваки од тих облика има одређену вредност и дидактички значај. У дидактичкој литератури је постигнут велики степен слагања око препоруке да у наставном раду треба употребљавати различите наставне методе (јер оне служе различитим циљевима). У складу с тим, наставници би требало да подстичу и употребу разноврсних дијалогских форми на наставним часовима. Притом, наставници треба да знају када ће који облик дијалога да подстичу, и са којим циљем то чине. Резултати истраживања, међутим, показују да ученици и наставници релативно ретко разговарају на часу, али и то да, када постоји дијалогска размена, она је најчешће сведена на ограничен конверзациони образац: наставниково питање – кратак одговор ученика – процена наставника (Wells, 2004; Mitrović 2006; Ožegović, 2006; Walsh, 2006). Теме дијалога најчешће покрећу наставници и оне се углавном односе на конкретну наставну јединицу која се обрађује. Од ученика се очекује да одговарају „посредством градива“ (Mitrović 2006, str. 162), односно да теме њихових излагања буду наставни садржаји, без позивања на њихова ваншколска искуства. Поставља се питање зашто наставници ретко употребљавају различите облике дијалога у настави, запостављајући нарочито облике дијалога који имају

већи потенцијал за развој стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика.

На ово питање није лако одговорити, будући да на употребу дијалога у настави утиче велики број чинилаца различитог нивоа општости. Тако се могу навести фактори који надилазе домен школе (као што су општи културни обрасци, друштвено-политички контекст, концепције образовне политике, доминантна педагошка парадигма, научни и стручни дискурс о дијалогу у настави итд.), фактори који се односе на школу и школски контекст (имплицитне педагогије наставника, уобичајена наставна пракса, утицај наставног плана и програма, просторно и временско одређење наставног часа итд.) и фактори који су присутни на нивоу наставног часа (природа наставног предмета, тип наставног часа, личност наставника и ученика, њихово заједничко искуство, број ученика у одељењу и др.). Иако је утицај свих чинилаца готово немогуће евидентирати, фокус се може усмерити на оне факторе који несумњиво имају велики значај за дијалог у настави. Првенствено мислимо на активности наставника којима стварају услове за слободно укључивање ученика у дијалог. За употребу различитих облика дијалога у настави, потребно је да наставници препознају њихове вредности, али је неопходно и постојање могућности, знања и вештина да их припреме и реализују. С тим у вези, отварају се бројна питања, укључујући и питања формулисања наставног плана и програма, осмишљавања програма образовања и усавршавања наставника и др. Тако би се, на пример, смањењем обима обавезних наставних садржаја омогућило више времена за дијалог наставника и ученика. Поред тога, дидактички обликована употреба различитих врста дијалога у настави претпоставља одређени ниво знања и вештина наставника, па је потребно да се такви садржаји обрађују и увежбавају у оквиру иницијалног образовања, односно кроз програме стручног усавршавања наставника.

Употреба дијалога који подстиче стваралаштво, иницијативу и сарадњу ученика подразумева равноправност, отвореност и слободу изражавања свих актера. Наставници треба да створе услове за наставни рад у којем ученици имају

могућности да постављају питања, покрећу теме које их интересују, износе своје мишљење, нове предлоге и идеје, позивају се на лично искуство итд. Концепција наставе која је постављена на оваквим дијалошким основама комплементарна је са концепцијом активног учења и наставе, идејама кооперативног учења, партиципативне и интерактивне наставе, односно са проблемским, истраживачким и пројектним приступима наставном раду и сл. Активизација ученика и њихово укључивање у дијалошку размену на часу повезани су са променом положаја ученика у наставном процесу. Та промена, међутим, знатно надилази њен организациони или методички аспект. Наиме, реч је о процесу мењања педагошке парадигме, измене филозофије васпитања и образовања у одређеном друштвеном и културном контексту. Покретање и подршка овим дуготрајним процесима представља изазов за друштво у којем су стваралаштво, иницијатива и сарадња ученика препознати као важни васпитни и образовни циљеви. Стварање услова за учешће свих ученика у различитим облицима дијалога у настави један је од начина афирмисања нове концепције наставе, наставе која се темељи на вредновању активности и иницијативности ученика, подстицању њиховог стваралачког рада и развијању сарадничких односа између наставника и ученика.

Литература

- Baucal, A., & Jovanović, V. (2008). Dijaloška PISA: razvijanje kompetencija kroz socijalnu interakciju u različitim kontekstima. *Psihologija, Vol. 41* (4), 523-537.
- Bloom, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Events – A Microethnographic Perspective*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, Dž. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Brofi, Dž. (2004). *Nastava*. Beograd: Mala pedagoška biblioteka, Pedagoško društvo Srbije.
- Bohm, D. (2009). *O dijalogu*. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
- Concise Oxford English Dictionary* (2002). 10th Edition. New York: Oxford University Press.

- Corden, R. (2001). Developing exploratory language in the classroom: moving beyond teacher as expert. *Educational Action Research*, 9 (3), 371-394.
- Edwards, A. D., & Westgate, D. P. G. (2005). *Investigating Classroom Talk*. Second edition. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- Good, T. & Brophy, J. (1991). *Looking in Classrooms*. Fifth edition, New York: Harper Collins Publishers.
- Đerić, I., Bodroža, B., & Lalić Vučetić, N. (2012). Inicijativa i autonomna motivacija: pojam i razvojni kontekst. U: J. Šefer (ur.), *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Jurić, V. (1979). *Metoda razgovora u nastavi*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu.
- Klajn, I., & Šipka, M. (2006). *Veliki rečnik stranih reči i izraza*. Novi Sad: Prosveta.
- Knoll, J. (1998). *Metode kurseva i seminara: modernim metodama do kvaliteta obrazovanja – priručnik za obrazovanje odraslih*. Beograd: Institut za preduzetništvo MSP BK.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking – A Sociocultural approach*. London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Meyer, H. (2009). Criteria of Good Instruction: Empirical Findings and Didactical Advice. U: Đ. Komlenović, D. Malinić, & S. Gašić-Pavišić (ur.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 13-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Mićunović, LJ. (2006). *Savremeni rečnik stranih reči*. Beograd: Autorsko izdanje.
- Milin, V. (2012). Povezanost koncepcije aktivnog učenja i savremenih shvatanja razgovora u nastavi. *Pedagogija*, LXVII (1), 31-42.
- Mitrović, M. (2006). *Obrazovna praksa razvijanja pismenosti u institucionalnom kontekstu*. (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike narativnih istraživanja. U: Š. Alibabić, & A. Pejatović (ur.), *Obrazovanje i učenje – pretpostavke evropskih integracija* (str. 157-167). Beograd: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Nacionalno testiranje učenika IV razreda* (2007). G. Čaprić i dr. (ur.). Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Ožegović, D. (2006). *Komunikacija u nastavi*. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prodanović, T., & Ničković, R. (1984). *Didaktika za treću i četvrtu godinu pedagoške akademije*. Peto izdanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Ruders, P. (2003). *Interaktivna nastava: dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- Radojković, M., & Đorđević, T. (2005). *Osnove komunikologije*. Beograd: Fakultet političkih nauka.
- Rogoff, B. (1996). Col – interaktivni model učenja i vaspitanja. *Psihologija u svetu*, 1, (2), 111-126.
- Saginer, N. (2008). *Diagnostic Classroom Observation: Moving Beyond Best Practice*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Shotter, J. (1993). *Conversational Realities: Constructing Life through Language*. London: Sage Publications Ltd.
- Šefer, J. (2012). Stvaralačko ponašanje. U: J. Šefer. (ur.): *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., & Stanković, D. (2012). Saradnja i komunikacija. U: J. Šefer. (ur.): *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo kao društvene vrednosti u savremenom obrazovanju* (str. 21-34). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Trnavac, N., & Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Šesto izdanje. Beograd: Naučna knjiga.
- Verbić, S., Bojović, V., & Milin, V. (2011). Postignuće učenika i nastava fizike. U: S. Gašić-Pavišić, & D. Stanković (ur.): *TIMSS 2007 u Srbiji* (str. 69-96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London and New York: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers – Children Learning Language and Using Language to Learn*. Ontario Institute for Studies in Education, Heinemann, Portsmouth, New Hampshire.
- Wells, G. (2004). *Dialogic Inquiry – Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkel, R. (1994). Didaktika kao kritička teorija nastavne komunikacije. U: H. Gudjons, R. Teske & R. Winkel (ur.): *Didaktičke teorije* (str. 95-115). Zagreb: Educa.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

зитетског образовања, превенција поремећаја у понашању ученика средње школе.

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

Др Драгица Тривић је ванредни професор на Хемијском факултету Универзитета у Београду. Руководилац је пројекта *"Теорија и пракса науке у друштву: мултидисциплинарне, образовне и међугенерациске преспективе"* (2011-2014), и члан пројекта *"Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву"* (2011-2014). До сада је публиковала 50 чланка у међународним и националним часописима и четири поглавља у тематским зборницима. Поред тога, саопштила је 25 радова на међународним скуповима и 30 радова на домаћим скуповима. Аутор је и коаутор неколико уџбеника и практикума: за студенте Учитељског факултета (2005) и, студенте Хемијског факултета (2007), за основну школу (2007. и 2008) за први разред опште гимназије (2006); коаутор практикума за вежбе из Методике наставе хемије 3 и 4 (2008), и аутор и реализатор више акредитованих програма професионалног усавршавања професора хемије. Координатор је израде стандарда постигнућа ученика из хемије за крај обавезног образовања (2005-2006), за крај општег средњег образовања (2011-2013), као и у оквиру функционалног основног образовања одраслих (2012-2013). У оквиру пројекта *„Друга шанса“ – Развој система функционалног основног образовања одраслих у Србији* (2011-2013) припермила

је програм хемије за други и трећи циклус и материјал за наставнике и полазнике.

Владета Милин, педагог, студент докторских студија педагогије, од 2009. године запослен у Институту за педагошка истраживања у Београду, од 2011. у звању истраживача сарадника. Поред ангажовања на пројектима Института које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја, био је ангажован и на пројектима *Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности* (201-2012), *TIMSS 2011* (2010-2011) и *Евалуација реализације и ефеката верске наставе у основној и средњој школи у Београду* (2010). Објавио радове у научним часописима и монографијама: Повезаност концепције активног учења и савремених схватања разговора у настави, *Педагогија*, 2012, бр. 1; Постигнуће ученика и настава физике, 2011; Дидактички аспекти верске наставе, 2011 и друго. Био је стипендиста Републичке фондације за развој научног и уметничког подмлатка (2006-2009), добитник награде за најбољег студента на смеру за педагогију Филозофског факултета у Београду (2005), демонстратор на модулу Вештине на Одељењу за напредне додипломске студије Београдске отворене школе (2006/07), предавач на четири семинара за наставнике и ученике средњих школа (2008-2011). Бави се темама: дијалог у настави, сараднички односи у настави, наставне методе, процес образовних реформи.

Смиљана Јошић ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду. Тренутно је на докторским студијама психологије на Филозофском факултету у Београду. Своја прва академска искуства Смиљана је стекла као полазник, онда као сарадник, а данас као руководилац програма психологије у Истраживачкој станици Петница. Добитник је награде за најбољи мастер рад из психологије за 2011. годину (фонд Катарина Марић) и награде за допринос развоју и промоцију друштвено-хуманистичких наука (фонд Супер Сте). Теме којима се бави: когнитивни развој, одлучивање, улога социјалне интеракције у когнитивном развоју.

Др Снежана Мирков, педагог, научни сарадник, сарадник Института за педагошка истраживања у Београду. Објавила је монографију „Учење учења“, 1999, у издању Задужбине Андрејевић, и велики број чланака у научним часописима, као и

поглавља у домаћим публикацијама. Од 2012. године је руководилац пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014). У Институту за педагошка истраживања запослена је од 1993. године, а пре тога је радила као школски педагог у неколико београдских основних и средњих школа. Магистрала и 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.