

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 дечјег идентитета. Ова два поглавља дају занимљив теоријски и практични допринос овој књизи. Заснована су на теоријама о социоемоционалном развоју детета. Ауторка анализира проблем креативности, акције и сарадње као јединствен интерактивни процес где су три компоненте СИС приступа васпитању и образовању тесно повезане.

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

ницима у колективу као заједници заснованој на знању и професионалном умрежавању. Истовремено они дискутују и о проблемима образовања оних који подучавају 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

ПРИСТУП ИНИЦИЈАТИВИ, САРАДЊИ И СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ КОД НЕУСПЕШНИХ УЧЕНИКА¹

Душица Малинић², Николета Гутвајн
Институт за педагошка истраживања

У литератури и школској пракси преовладава уверење да је високо школско постигнуће значајан предуслов за оптималан професионални развој и успех у животу, као и да школски неуспех представља проблем на коме треба радити превентивно. Родитељи и наставници очекују да ученик постигне успех у школи, при чему често занемарују чињеницу да успех није лако постићи и да су успони и падови саставни део животног искуства. Из перспективе родитеља и наставника неуспех у школи се углавном третира као последица деловања разноврсних узрока који се налазе у самом ученику, његовим унутрашњим процесима, али и односима које успоставља у школи. Међутим, за неуспешног ученика неуспех може имати сасвим другачије значење од оног које му приписују „одрасли“. Постоји велики број различитих узрока који доводе до тога да се неко означи као „неуспешан у школи“. У истраживањима домаћих и иностраних аутора узроци школског (не)успеха ученика повезују се са три широке групе фактора: *породица и вршњаци* (породични односи, социоекономски статус и структура породице, очекивања родитеља и вршњака, вршњачки односи), *школа* (наставни план и програм, обученост наставника за васпитно-образовни рад, примена нових наставних метода, односи између ученика и наставника, очекивања наставника, начин оцењивања ученика) и *лични ресурси* ученика (интелигенција, вредности, самопоштовање, очекивања, процена самоефикасности). Имајући у виду

¹Рад 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 dmalinic@rcub.bg.ac.rs

комплексност и разноврсност узрока неуспеха, можемо закључити да неуспешни ученици не представљају хомогену групу у погледу разлога неуспешности, што указује на неопходност прецизнијег сагледавања суштине неуспеха и, у складу с тим, избора адекватних стратегија за подстицање промена у понашању ове групе ученика. Успешне стратегије за превазилажење школског неуспеха насталог деловањем школских фактора као крајњи исход имају унапређивање квалитета наставе, а заснивају се на примени иновативних наставних поступака којима се ученици подстичу на преузимање иницијативе за промене у понашању, успостављање сарадничког односа и испољавање креативног потенцијала. У овом раду усмерићемо се на проучавање различитих критеријума у дефинисању појма „неуспех“ и стратегија за промену образаца понашања неуспешног ученика. Сматрамо да је понашање неуспешног ученика подложно промени, односно да неуспешан ученик може да повећа ниво школског постигнућа.

Школски неуспех: индивидуална карактеристика ученика или производ социјалних односа

Школски неуспех представља синтагму која је током времена уобличавана на различите начине, најчешће у односу на то што је опажено као кључни узрок његове појаве (West & Pennell, 2003). Проблем неуспешности осветљаван је са позиција когнитивних способности и особина личности, са становишта различитих социјалних односа и односа моћи. Упркос интензивном проучавању и разноврсним одређењима, теоретичари и практичари нису постигли сагласност о универзалној, општеприхваћеној дефиницији овог феномена. Оваква ситуација је разумљива када се у обзир узме чињеница да је школски неуспех друштвена појава иза које стоји мноштво потенцијалних и стварних узрочника манифестованих у ученичком понашању и постигнућу (Malinić, 2009).

Аутори који су у први план ставили значај интелектуалних способности, а пре свега опште интелигенције, сматрали су да неуспешни ученици немају довољно потенцијала за боље

постигнуће у школи (Backman & Secord, 1968). Међутим, налази неких истраживања показали су да у популацији интелектуално високообдарене деце, од којих се очекује изванредно академско достигнуће, постоји знатан број оних који не реализују свој потенцијал (Ford, 1992) и да је међу неуспешним ученицима 20 одсто оних који су процењени као најспособнији (Ђорђевић, 1995). Из искуства вишегодишњег рада с неуспешним ученицима Спевак и Каринчова (Spevak & Karinch, 2000) наводе да је код већине ученика са slabим постигнућем просечан коефицијент интелигенције 126. Споменути аутори наглашавају да многи ученици не знају или не прихватају могућност да су интелектуално високоспособни, а у порицању интелигентности проналазе начин да се заштите од очекивања битних одраслих из окружења. Оваква сазнања отворила су нову димензију у сагледавању проблема неуспешности, јер је постало очигледно да се само на основу способности не може објаснити срж школског неуспеха. Упркос томе, још увек многи истраживачи неуспех посматрају превасходно као индивидуални проблем ученика, односно као разлику између школског постигнућа и интелектуалних способности (Delisle & Berger, 1990; Peters & Van Boxtel, 1999; Lau & Chan, 2001). С обзиром на то да су способности увек везане за специфичну област или врсту активности, може се рећи да неуспех представља феномен специфичног домена (Cloward, 1974; Delisle & Berger, 1990). Овакво одређење неуспеха може се схватити као својеврстан позив на преиспитивање устаљене праксе етикетирања ученика који има негативне школске оцене као генерално неуспешног. Другим речима, указује се на неопходност посматрања целокупног понашања ученика, а не само неких сегмената његовог понашања. Ученик у исто време може бити неуспешан из више наставних предмета и успешан у спорту или музици. Исто тако, ученик који је слаб у већини школских предмета може да покаже таленат или интересовање за најмање један наставни предмет. Уколико таквог ученика означимо као неуспешног, то значи да смо занемарили сваки позитиван резултат или понашање тог ученика. За таквог ученика се може рећи да је неуспешан у ситуацијама школског учења, али да је зато изузетно успешан, на

пример, у настави историје или у активностима изван школе. Сматрамо да је, у конкретној ситуацији, адекватније „означити” понашање ученика него самог ученика. Правилније је рећи: ученик је „неуспешан у области физике или биологије” него „неуспешан ученик”.

Поред дефиниција које се ослањају на способности, знатан је број оних које у први план истичу конативне особине личности. Срж ових дефиниција је схватање неуспеха као последице ученичке лењости, недовољне мотивисаности, неправилног односа према учењу, незаинтересованости за школски рад и активности на часу (West & Pennell, 2003; Gutvajн, 2009a; Malinić, 2009). Дакле, у дефинисању школског неуспеха фокус се помера са когнитивних способности на конативне особине личности. Овакво схватање теоретичари и истраживачи објашњавају појавом да неуспешни ученици не показују иницијативу за промене у постигнућу управо зато што немају довољно развијену мотивацију нити интересовања за даљи напредак у учењу. У том контексту, актуализација дечјих потенцијала опажена је као основни педагошки циљ наставе и успешан јединствени начин достизања предвиђених образовних исхода. Улога наставника је улога педагошког посредника који треба да помогне развој и активизацију потенцијала, организујући наставу према принципима који обезбеђују креативни процес учења, а који се остварује кроз креативне активности свих ученика (Šefer, 2005). Све активности у учењу, а посебно креативне продукције, у основи имају мотивацију за сазнавањем, која подстиче потенцијале да се интегришу, усмере и активирају (Требјеџанин & Šefer, 1991). Захваљујући оваквим схватањима, дефиниције школског неуспеха почињу да укључују социјалну димензију овог феномена. Неуспех више није виђен као искључиво учеников проблем, већ као шири друштвени феномен који је пожељно сагледати са позиција свих актера укључених у образовни процес. У ширем школском контексту неуспех ученика се може посматрати као израз наставничке некомпетентности, неефикасне наставе, лоших наставних програма, недовољно јасних уџбеника или неадекватних системских решења помоћи (Malinić & Džinović, 2004).

Дефинишући неуспех као пропуштање да се развије и користи сопствени потенцијал, Даудел и Коланђело (Dowdall & Colangelo, према Hoover-Schultz, 2005) обједињују претходне дефиниције, узимајући у обзир диспозиције којима појединац располаже, али не занемарујући контекстуални простор у коме се појединац остварује. Упркос напорима споменутих аутора, међу теоретичарима и практичарима не постоји консензус око одређења појма школски неуспех. Можемо закључити да се овај појам најчешће одређује као: (а) несклад између постигнућа ученика и интелектуалних способности, (б) резултат садејства различитих неинтелектуалних фактора, као што су: незаинтересованост за наставни предмет, одсуство концен-трације и воље, (в) последица неадекватних социјалних односа, (г) етикета коју „значајни други” приписују ученицима на основу властитих критеријума успешности, (д) специфичност ситуације и садржаја, (ђ) резултат неадекватних метода и приступа у настави (Milošević, 2004; 2006, Gutvajn, 2009a; 2009б). У овом раду неуспех се посматра као понашање које је могуће променити током времена применом иновативних наставних поступака који подстичу иницијативу, сарадњу и стваралаштво код неуспешних ученика.

Различити типови неуспешних ученика

Према схватању неких аутора, избор модела или стратегија превазилажења неуспеха може бити олакшан дефинисањем типова неуспешних ученика (Bleuer & Walz, 2002). У различитим типологијама, типови неуспешних ученика су дефинисани на основу особина личности, доминантних облика понашања, недостатка мотивације и ставова према школском раду и учењу (Malinić, 2009).

У табели 1. наведене су три познате типологије неуспешних ученика, а у овом раду укратко ћемо приказати типологију коју су предложили Спевак и Каринчова (Spevak & Karinch, 2000). Ова класификација је настала као резултат њиховог вишегодишњег рада с немотивисаним и неуспешним ученицима. Полазећи од неких статистичких показатеља према

којима 85 одсто деце школског узраста испољава упадљиво мотивационе проблеме и схватања да неуспех може бити целоживотни проблем уколико се игнорише или се поступа неефикасно, споменути аутори издвајају четири типа неуспешних ученика.

Табела 1. Типологије неуспешних ученика

Diane Heacox, 1991.	Mandal & Marcus, 1995.	Spevak & Karinch, 2000.
Бунтовник	Инертни	Дистанцирани ученик
Конформиста	Анксиозни	Пасиван ученик
Ученик под стресом	Истраживач	Зависан ученик
Ученик који се опиरे	идентитета Варалице	Пркосан ученик
Жртва	Тужни неуспешни	
Растрзани ученик	Пркосни неуспешни	
Ученик који се досађује		
Спокојни ученик		
Једнострано успешан ученик		

Дистанцирани неуспешни ученик. Дистанцирани ученици су индивидуалци с високом могућношћу остваривања креативног потенцијала у раду с рачунаром, у шаху, математици и другим активностима у којима нема много директне комуникације. Често имају богат речник и техничка знања, као и способност за филозофску и аналитичку дискусију. Окренути су усамљеним, појединачним активностима без емотивне укључености. Због ниског прага толеранције, дистанцирају се и не сарађују са другима, што најчешће води ка социјалној изолацији. Од сва

четири типа, овај тип неуспешног ученика је најмање зрео и најмање се емотивно развија.

Очигледно је да дистанцирани ученици захтевају индивидуализован приступ наставника. Промене у понашању дистанцираних ученика могуће је подстаћи постепено, грађењем поверења и развијањем пријатних осећања према другима. Успостављање дијалога између наставника и дистанцираних ученика представља искорак ка отварању ових ученика према окружењу у коме се налазе. У том смислу, наставникова употреба хумора као мотивационог средства дистанцираним ученицима може помоћи да потисну и контролишу страх.

Пасивни неуспешни ученик. У основи његовог понашања је жеља да добије одобрење особе од ауторитета, било да је реч о родитељу или наставнику. Пасивни ученик је под константним притиском да удовољи другима, што га чини анксиозним. Он нема у фокусу своје сопствене жеље као ни искуство личног испуњења, што представља неопходан услов за развој и очување унутрашње мотивације. Ретко када ће на питања конструисати одговоре који одражавају његово мишљење, радије ће интерпретирати мишљења и ставове других. Иако су много зрелији од дистанцираних неуспешних ученика, ни пасивни ученици нису довољно емотивно развијени да схвате како се заправо осећају. Постоје четири супкатегије пасивних неуспешних ученика. *Компулзивни пасивни ученик* (обраћа пажњу на све детаље активности за коју очекује одобрење и признање од других); *опсесивни пасивни ученик* (улаже напор да све што чини за другог буде до детаља перфектно, уз преиспитивање да ли је то што ради довољно добро); *физички пасиван ученик* (користи се физичким слабостима или недостацима како би стекао наклоност и симпатије људи око себе; њихови симптоми и тегобе се заиста физички манифестују, али као последица стреса, анксиозности, тензије и ишчекивања); *хистерични пасивни ученик* (непрекидно покушава да импресионира друге преувеличавањем сопственог залагања, при чему му нарцисоидност ограничава испољавање сопствених потенцијала).

Спевак и Каринчова сматрају да је пасивном ученику, било које супкатегије, најважније да препозна шта осећа и шта

жели, као и да увиди значај тих емоција и жеља. Наставник би могао да подстакне успостављање сарадње са пасивним учеником, на пример препоручивањем литературе фокусиране на лична осећања и изборе, чиме се пасивни ученици могу усмерити на размишљања о сопственим емоцијама и изборима. Подстицање комуникације, као интегралног дела сарадње, могло би да се заснива и на укључивању овог ученика у доношење заједничких одлука у породици и одељењу. Пасивном ученику је потребна помоћ да култивише осећај онога што му даје унутрашњу сатисфакцију; разуме и прихвати поруку да његове идеје нису погрешне и да могу да имају више различитих модалитета, као и да схвати да је тензија саставни део искуства.

Зависни неуспешни ученик. У питању су ученици који теже ка томе да их други структурирају и организују, да други реше њихове дилеме и преузму њихову одговорност. Зависни ученици нису способни да одреде приоритете и најчешће се фокусирају на активности које имају краткотрајну вредност, игноришући оне који могу да утичу на будућност. На пример, у основној школи ови ученици се више фокусирају на физичко, музичко и ликовно него на базичне предмете од којих им генерално зависе оцене и успех у школи. У суштини, зависни ученици мало значаја придају школи, тражећи кривца за неуспех у другима и околностима које су изван њихове контроле. Овај тип неуспешног ученика најчешће ће испољити пасивно агресивно понашање, а на родитељима и наставницима је да препознају ову манипулативну игру и да се с њом суоче.

Према схватању Спевака и Каринчове, највећи број неуспешних ученика припада овом типу. Споменути аутори сматрају да су од свих типова неуспешних зависни ученици најтежи за сарадњу зато што вешто манипулишу одраслима. Међутим, зависни ученици имају више страхова него што признају и било би им изузетно корисно да дискутују о њима на неки индиректан начин. Наставници би могли да помогну овим ученицима да се са својим страховима индиректно суоче, на пример, кроз анализу неког филма или садржаја књиге где наилазе на ситуације којих се и сами плаше. Ученик би требало

да уложи одређени напор и да упозна понуђени садржај, а потом да дискутује о њему у светлу сопствених вредности и страхова.

Пркосни неуспешни ученик. Најчешће се јавља у позној адолесценцији и за њега је карактеристично да је веома несигуран у испољавање независности и у своју зрелост. Понашање овог ученика углавном се заснива на отворено пркосном ставу према ауторитету, конфликтности и непослушности. Свака критика која им се упутује још више их дистанцира и наводи на арогантно понашање. Када су онемогућени да остваре неке персоналне циљеве, уместо да се суоче с тешкоћама, они се шепуре лажном независношћу, што им служи као заштита од одговорности, а истовремено редукују анксиозност од потенцијалног неуспеха.

Пркосним ученицима је потребна помоћ да развију персоналну контролу над ситуацијом, да успоставе боље интерперсоналне односе у одељењу и избегну конфликтне ситуације. Комуникација би требало да буде непосредна, а наставник би требало да препозна потенцијале ових ученика на које може да утиче и да смири конфликтну ситуацију унапређивањем комуникације између пркосног и осталих из окружења.

Сарадња и подстицање аутономне мотивације као стратегије за савладавање неуспеха у школи

Неуспешни ученици се, поред заједничких својстава, веома разликују, као што се разликују и они који нису неуспешни. Разлике међу неуспешнима намећу и различите прилазе и методе у раду с њима. Када је већ евидентно да је ученик испољио неуспех у школском раду и учењу, и када су делимично или потпуно опажени узроци његове неуспешности, поставља се питање како му пружити помоћ да превазиђе постојећи проблем. Учестали неуспех обесхрабрује, фрустрира, умањује заинтересованост за школу (Malinić, 2007), слаби иницијативу за промену и спутава развој потенцијала. Осим тога, доживљавање неуспеха у школи изазива код ученика губљење поверења у сопствене способности, слабљење самопоуздања, смањење

мотивације за активно учење у наставним активностима, што за последицу има повлачење ученика у себе, одсуство иницијативе за промену понашања и поновно јављање неуспеха (Milošević, 2004).

Кооперативно учење и сарадња. Унапређивањем квалитета учења и поучавања, применом разноврсних метода, начина и облика рада, неуспешни ученици се могу подстаћи на системско и активно учење. Међу стратегијама које су се показале као ефикасне у промени образаца понашања неуспешног ученика важно место заузима кооперативно учење. Резултати истраживања о кооперативном учењу показују да се овај облик учења може успешно примењивати на свим узрастима ученика, у свим наставним предметима и на великом броју задатака. Учење путем сарадње доприноси бољем постигнућу, вишим нивоима резоновања, бољој ретенцији и трансферу знања, унутрашњој мотивацији за учење, развоју социјалних компетенција, бољим интерперсоналним односима, пријатељству и већем самопоуздању (Ševkušić, 1995, 2003). Кооперативно учење почива на идеји да ће ученици лакше открити и разумети сложене појмове уколико имају прилику да међусобно разговарају о ономе што уче. Код кооперативног учења ученици заједно уче у паровима или малим групама, да би остварили заједнички задатак, истражили заједничку тему или надоградили узајамне спознаје, створили нове идеје, нове комбинације или јединствене иновације (Ćatić & Savran, 2008). Величина група може да варира, а чланови би требало да буду различитих способности и нивоа знања. Кооперативно учење подстиче сарадњу, али и креативност ученика кроз флексибилност мишљења које се развија сагледавањем проблема из различитих углова у решавању на различите начине.

Инструктивни рад у пару у многоме одговара потребама и способностима даровитих и неуспешних ученика. У сваком одељењу постоје ученици који на први поглед одскачу од осталих, било да су даровити или имају одређене тешкоће у савладавању наставног градива. Зависно од природе наставних садржаја, инструктивни рад у пару може се организовати тако да сваки пар у одељењу ради исти задатак, сваки пар у одељењу

ради посебан задатак, група парова ради исти задатак. Ученички парови могу се формирати на основу различитих критеријума у хомогене и хетерогене парове. На пример, даровити и мање способни ученици, пар даровитих ученика и пар мање способних ученика, парови према интересовањима, парови према стилевима учења и слично. Инструктивни рад у пару у комбинацији са осталима облицима сарадње ученика (рад у малим групама, подгрупама или тимовима) може имати значајне ефекте на промене у понашању и постигнућу неуспешних ученика. Емпиријски је потврђено да модели и технике кооперативног учења имају позитивне ефекте на понашање и постигнуће неуспешних ученика, односно да неуспешни ученици имају већу добит од кооперативног учења него ученици који имају висока постигнућа (Kenneth & Young, 1999). Утврђено је да вештине које су потребне за заједничко учење у групи – активно слушање, објашњавање, укључивање других у активности – доприносе ефикаснијем учењу и развијању социјалних вештина и способности за тимски рад и сарадњу (Jensen, 2003). Искуство стечено у кооперативним активностима смањује страх од школског неуспеха, повећава самопоуздање и доводи ученика до уверења да га прихватају разредни другови, да се други ученици интересују и брину о томе како и колико он учи и да ли могу да му помогну у савладавању наставног градива. Добри односи са вршњацима који су успешни у школи могу утицати на то да неуспешан ученик прихвати циљеве и норме групе успешних ученика које су, углавном, и друштвено пожељне (Gutvajn, 2010).

Подрика и мотивисање. Поред кооперативног учења, у литератури се наводе и друге стратегије које су се показале као ефикасне у промени понашања неуспешних ученика: стратегије подршке, интринзичне и допунске стратегије (Delisle & Berger, 1990). *Стратегије подршке* омогућавају неуспешним ученицима да се осећају као део „породице“, укључујући методе као што су одржавање разредних састанака на којима се разговара о проблемима и бригама ученика, пројектовање курикуларних активности заснованих на потребама и интересовањима ученика. *Интринзичне стратегије* базирају се на идеји да је академски појам о себи уско повезан са жељом за оптималним школским

постигнућем. Стога, у учионици у којој се негују позитивни ставови према учењу постоји већа вероватноћа да се ученици подстакну на виши ниво постигнућа. У учионицама овог типа, наставник подстиче ученике на покушаје, а не само на успех, вреднује њихов допринос у креирању правила у учионици и одговорности, омогућава ученицима да оцене свој рад пре него што их оцени. *Допунске стратегије* пружају шансу ученицима да се истакну у својим областима интересовања и покажу своје могућности. Истовремено, ученицима су обезбеђене могућности за учење одређених области у којима су испољили тешкоће у савладавању. Ова ремедијација се врши у „безбедном окружењу“ у којем се грешке сматрају делом учења за све, укључујући и наставника. Наставници који су ефикасни у промени понашања неуспешног ученика препознају да ученици нису савршени, односно да сваки ученик има специфичне снаге и слабости, као и социјалне, емоционалне и интелектуалне потребе. За оптималан успех ученика важно је да наставник покаже поштовање и подршку, нарочито неуспешним ученицима, као и стрпљење и поверење у ученикове снаге (Thrumman & Wolfe, 1999; Arroyo & Rhoad, 1999; Milošević, 2003, 2005). Ученичка перцепција наставникове подршке и позитивни интерперсонални односи поспешују психолошко функционисање ученика, а истовремено утичу на повећање интересовања за учење и за одређени наставни предмет (Black, 2006). У циљу промене понашања неуспешног ученика, наставницима се препоручује да: имају реално висока очекивања од ученика; прилагоде захтеве ученичким потребама; буду одговорни и развијају позитивне ставове према ученицима; укажу на вредности наставних предмета; прослеђују непосредне задатке и дају повратне информације о раду; користе модел континуираног прогреса: организују флексибилне групе базиране на ученичким потребама, а оцењивање и регруписање базирају на ученичком напретку (Bethani et al., 1995).

Све наведене стратегије имају за циљ стварање мотивисаног ученика и подстицање иницијативе за промену у понашању и постигнућу. Што је ученик више мотивисан да учи, његово учење у процесу учења ће бити веће. Мотивисани уче-

ници се разликују од немотивисаних ученика како у погледу понашања и постигнућа, тако и у приступу разноврсним активностима у животном окружењу. Успешне ученике углавном карактерише аутономна, а неуспешне екстерна мотивација. Аутономно мотивисан ученик је високоефикасан у школи и истрајан у извршавању постављених задатка, при чему му није потребна никаква награда. Истраживања су показала да наставници и родитељи могу негативно да утичу на мотивациону оријентацију деце дајући награде за школско постигнуће (Dev, 1997). Деловање спољне мотивације (на пример, учење само за оцену) углавном има краткорочне ефекте (знање није трајно, а често ни функционално применљиво). Ипак, треба напоменути да током времена спољашње мотивисане активности могу постати мотивисане унутрашњим потребама, а тај процес претварања спољашње у унутрашњу мотивацију Олпорт (Olport, 1969) назива функционалном аутономијом мотива. Овај процес интериоризације мотива наставници би требало да препознају и подрже, што на различитим узрастима захтева различите приступе. Већ у млађим разредима основне школе, када се јављају први знаци тешкоћа и проблема у учењу и постигнућу, подстицати унутрашњу мотивацију ученика значи омогућити му да у сарадничкој атмосфери групе (одељења) испољи свој потенцијал бирајући активности и садржаје који га интересују, примењујући технике активног учења, овладавајући собом и околином, развијајући доживљај личне компетентности који је потребан за даљи успех у учењу. Стварањем услова у којима се обезбеђује задовољење потреба ученика, наставник би могао да подстакне мисаону активизацију и креативно-продуктивне активности ученика (Šefar, 2005). Настава би, дакле, требало да представља интерактивни оквир подстицања иницијативе, сарадње и креативних потенцијала свих ученика, па и неуспешних, кроз развијање интринзичне мотивације, дивергентног истраживачког понашања и радозналости за различите активности и садржаје.

Проучавања образовне праксе показују да примереност и успех појединих стратегија рада са неуспешним ученицима зависе од услова у којима се изводе, могућности школе, као и од

карактеристика ученика и наставника који их користе. Осим тога, успешни програми интервенције имају и различите фокусе. На пример, Кингова (King, 1994) је поредила три веома позната и успешна интервентна програма који се примењују у многим основним школама у Америци. Анализирајући сличности и разлике међу њима у односу на основне компоненте програма (курикулум, наставу, узраст ученика, укљученост родитеља и управљачку структуру) издвојила је кључна поља њиховог деловања. Тако је програм под називом *Успех за све* аутора Роберта Славина усмерен на когнитивне поступке који доприносе бољим образовним исходима ученика. За разлику од њега, *Школски развојни програм* Џејмса Комера фокусиран је на побољшање школске климе као централни део стратегије помоћи неуспешним ученицима. За програм убрзаног школовања Хенрија Левина карактеристично је да ученицима који су у неповољном положају и ризику од неуспеха нуди могућност свакодневних продужених дневних програма у школи, како би се убрзао њихов академски напредак.

Иако у литератури постоји велики број могућих стратегија рада са неуспешним ученицима, у пракси има мало могућности за континуирану подршку неуспешном ученику у дужем временском периоду.

Ка подстицању стваралачког понашања неуспешних ученика

Мотивацију неуспешних ученика у настави потребно је перманентно истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер. Посебну пажњу требало би усмерити на проучавање различитих фактора који неуспешне ученике могу покренути да активно и стваралачки учествују у наставном процесу. Мотивација ученика је од изузетне важности за токове и исходе наставе и може утицати на деловање других фактора који су у наставном процесу неизоставни. Опште или неке специфичне способности ученика могу бити на високом нивоу развијености, али уколико ученик није мотивисан, онда је ефекат тих способности доведен у питање, и обратно, одређени ниво развијености неких способности може се унапредити

уколико је ученик мотивисан (Muminović, 2000). На пример, резултати неких новијих истраживања показују да неуспешни даровити ученици, иако своју интелигенцију процењују једнако високо као успешни даровити ученици, нису мотивисани да постижу високе школске резултате (Jovanović et al., 2010). Неуспешни даровити ученици процењују образовне циљеве као мање битне, виде себе као мање способне и вољне да се ангажују у школском контексту, нису мотивисани да уложе напор у остваривање школских циљева и склонији су да уђу у конфликте са наставницима у намери да оспоре њихов ауторитет. Неуспешни даровити ученици се разликују од успешних даровитих и осталих ученика у погледу својих ставова према наставницима и учењу, по академском појму о себи, односно по процени свог школског постигнућа, мотивацији да се за њега заложу и процени својих способности да се ангажују у школском контексту.

Испољавање креативности у настави укључује више фактора који сукцесивно или симултано делују и детерминишу њене исходе. Уколико је наставник креативан, а наставни садржај не дозвољава знатније кретање ка новом и оригиналном или ка уочавању необичног, онда креативност углавном изостаје. Исто тако уколико садржај наставе има елементе за креативно испољавање, а наставник својим стручним и другим квалитетима не може да покрене ученике у правцу развоја креативности, она ће изостати. Креативност у настави детерминише и ученик, односно уколико ученик не поседује претпоставке за креативно учешће у настави, онда се искључују наведени фактори. Коначно, креативност у настави детерминише позитивна корелација наведених фактора који су у њеној основи (Muminović, 2000).

За сваког ученика могуће је направити профил способности, уочити јаче стране у структури способности и уважити оне које више обећавају. Ученици који су неуспешни у неким аспектима, али чији таленат превазилази границе онога што је обично предвиђено стандардним програмом имају право на образовање које одговара њиховим потенцијалима. Напори истраживача све чешће су усмерени на откривање начина којима

се може подстаћи стваралачка активност свих, а посебно неуспешних ученика у настави. Уважавање преферираних стилова учења препознато је као један од потенцијално успешних начина подстицања стваралаштва ученика. Улога преферираних стилова учења је у томе да у сазнајном процесу подстакну трансформацију старих сазнања у нову конструкцију³. Колб (Kolb, према Chen, Toh & Ismail, 2005) је дефинисао четири стила учења и, сходно томе, четири типа ученика (табела 2).

Табела 2. *Стилови учења*

Стилови учења	Карактеристике стила
Асимилатори	апстрактна концептуализација и рефлексивно посматрање
Конвергентни	апстрактна концептуализација и активно експериментисање
Акомодатори	конкретно искуство и активно експериментисање
Дивергентни	конкретно искуство и рефлексивно посматрање

Асимилатори: ученици који су најбољи у апстрактној концептуализацији и рефлексивном посматрању, настоје да уче на основу уклапања информација у постојеће теорије или шеме, без обраћања пажње на практичну примену тих информација. *Конвергентни:* ученици који најбоље уче кроз апстрактну концептуализацију и активно експериментисање, настоје да примене своја схватања на разумевање проблема након стварања хипотетичког или дедуктивног конструкта. *Акомодатори:* ученици који најефикасније уче кроз конкретно искуство и активно експериментисање, ослањају се на интуицију и метод решавања проблема путем покушаја и погрешака. *Дивергентни:* ученици чија је доминантна способност учења у области конкретног искуства и рефлексивног посматрања, настоје да уче

³ Стил учења се дефинише као психолошко, когнитивно и афективно понашање које служи као релативно стабилан индикатор тога како ученик прима, реагује и одговара на средину током учења (Horton, 1997).

кроз искуство, али тек након разматрања тог искуства из мноштва различитих перспектива.

Резултати неких истраживања показују да се успешни и неуспешни ученици знатно разликују према стилевима учења. На пример, наставницима би користило да знају да ученицима са тешкоћама у учењу више одговара усмено испитивање, учење уз помоћ аудитивног модалитета, формално дизајнирано окружење и учење на различите начине (самостално, у групи, у пару са вршњаком). За разлику од њих, ученицима без тешкоћа у учењу више одговара индивидуалан рад у тихом окружењу, тактилни и кинестетички модалитети, док према аудитивном модалитету показују одбојност (Bethani et al., 1995).

Резултати истраживања о релацијама између креативног испољавања ученика, њиховог школског успеха и академских преференција на крају основног образовања показују да неуспешни ученици могу да имају високу креативност (Maksić i Đurišić-Vojanović, 2004). Развијање, испољавање и подстицање креативности је познат, признат и пожељан циљ савремених образовних система и као такав налази се у нашим школским законима, прописима и препорукама о раду у школи. Истраживања потврђују да је креативност значајан циљ васпитања и образовања, према мишљењу свих активних учесника и осталих заинтересованих актера, ученика, њихових родитеља и наставника (Maksić, 1995). С обзиром на то остаје нејасно зашто постоји раскорак између очекивања свих учесника васпитно-образовног процеса о значају креативности и резултата школског рада, као и то колико су захтеви о подстицању креативности у настави реални ако се креативност тако тешко и ретко постиже у школи. Забрињава чињеница да о стваралачком раду и креативном понашању неуспешних ученика готово уопште да нема речи. Креативност и неуспех се разматрају најчешће само у односу на високе способности, па се говори о даровитим неуспешним ученицима (Dowdall & Colangelo, 1982; Ford, 1992; Hoover-Schultz, 2005) или даровитим подбацивачима (Altaras, 2006). Ученици који су просечних или потпросечних способности и који су истовремено неуспешни у школи као да су невидљиви за истраживаче креативног потенцијала деце. Оваква

ситуација може се посматрати на два начина: (а) стваралачки рад је привилегија само деце коју одликују натпросечне интелектуалне способности; (б) деца просечних способности имају креативни потенцијал, али то није битно. Будући да верујемо да је креативност важна за све, онда је важна и за неуспешне ученике, јер су они као и сва друга деца различитог склопа и различитог креативног потенцијала.

Уместо закључка

Сараднички однос, мисаона активизација ученика, мотивација у раду и испољавање креативног понашања свих, а посебно неуспешних ученика, чини се да још увек нису довољно заступљени у нашој школи. Оваква ситуација је великим делом исход организације рада у школи, који се посматра као инваријантна структура, а не као структура која је подложна друштвеним, економским, политичким и технолошким променама. Према традиционалној парадигми образовања, учење се посматра као процес подучавања у коме је акценат на трансмисији знања од оних који знају (наставника) ка онима који треба да науче (ученика). Ученик је у пасивној позицији у настави која је иста (једнака) за све ученике, иако постоје јасне индивидуалне разлике међу њима на свим нивоима функционисања. Доминира фронтални облик рада који, оптерећен наставниковим вербализмом, осиромашује примену разноврсних дидактичких метода, а за ученике делује као изгубљено време, услед недостатка активног учешћа (Vilotijević, 2009). У неповољном положају су не само ученици испод очекиваног просека, већ и ученици који су изнад тог просека, будући да ни они не учествују у настави са пуним капацитетом својих способности (Furlan, 1966; Ђорђевић, 1995). Истраживања из наше средине показују да недостаје групни или кооперативни облик рада и да су ученици ретко подстакнути на дискусије и расправе (Milanović-Nahod & Spasenović, 2002; Milanović-Nahod & Malinić, 2004). Неизазовна и пасивна настава у којој не постоје елементи индивидуалне или групне, спонтане и продуктивне активности ученика не само да има негативан утицај на развој мотивације

ученика него се, често, у њој гасе већ постојећа интересовања за одређену област или наставни предмет. Губитак интересовања и недостатак мотивације не могу бити посматрани као одговорност само ученика, јер у интерактивном наставном процесу они представљају само један чинилац. Неоспорно је да се иза ниског постигнућа ученика често налазе нерад и незаинтересованост за наставу (Gutvajn, 2009a, 2009b; Malinić, 2009, 2011), али је чињеница да образовну праксу обликују и компетенције наставника. Ако је наставник спреман да креира подстицајно окружење у коме ће ученик наставно градиво доживети и прихватити кроз властиту активност, оствариће значајан искорак ка успостављању дубље сарадње с учеником, не само у погледу трајности и разумевања наученог, већ у погледу развијања мотивације и продубљивања интересовања за науку (Suzić, 1981).

Почетни корак у стицању знања које ће допринети креативном испољавању ученика представља развој когнитивне флексибилности кроз развојну диференцијацију курикулума, развијајућу наставу и плуралистички модел образовања. За суштинско напредовање ученика неопходна је школа у којој се негује концепт наставе чије је тежиште на развоју дивергентног мишљења, индивидуализацији, кооперативности, експлоративном понашању и усмерености на пројектно учење (Maksić, 1995, 2006; Maksić & Đurišić-Bojanović, 2004).

Различита гледишта о томе какво образовање јесте и какво би требало да буде могу да постоје истовремено. Проблеми почињу да се јављају кад појединац или група ради са једним скупом претпоставки у односу на друге без икаквог признавања, или разумевања алтернативног оквира, или скупа претпоставки које неко други уважава. С обзиром на то, наставник би требало да с времена на време преиспита начине на које конструише своју образовну праксу, као и у којој мери он сâм разуме становишта ученика с којима је у интеракцији. То преиспитивање требало би да обухвати и промену односа према школском неуспеху, с обзиром на чињеницу да подстицање иницијативе, сарадње и стваралачког понашања код ученика који су према неким класичним школским стандардима неуспешни има

свој смисао и значај у односу на васпитну праксу и исходе образовања.

Оно што остаје као тема за даља разматрања је то шта се сматра школским неуспехом, који су критеријуми идентификације неуспешних ученика и како су ти критеријуми прилагођени индивидуалним, па и креативним различитостима. У досадашњој литератури неуспех ученика није довођен у везу с иницијативом, сарадњом и стваралаштвом, осим ако неуспешни ученици нису истовремено и даровити. На тај начин су остали неуспешни ученици неоправдано ускраћени да испоље своје креативне потенцијале, па отуда сматрамо да је афирмација иницијативе, сарадње и стваралаштва међу свим неуспешним ученицима не само пожељна, већ и неопходна.

Литература

- Altaras, A. (2006). *Darovitost i podbacivanje*. Pančevo: Mali Nemo.
- Arroyo, A. A & R. Rhoad (1999). Meeting diverse student needs in urban schools: research-based recommendations for school personnel, *Preventing School Failure*, 43(4), 145-153.
- Backman, C. W. & P. F. Secord (1968). *A social psychological view of education*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Bethani, N. et al. (1995). What works with low achievers?, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 383434.
- Bertić, D. & D. Krašovec-Salaj (2000). Interaktivno i suradničko učenje u nastavi prirode i društva u okviru ERR sustava, *Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu*, 1 (2), 335-343.
- Black, S. (2006). The power of caring, *American School Board Journal*, 46-49.
- Bleuer, J. C. & G. R. Walz (2002). New perspectives on counseling underachievers, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 470602.
- Chen, C. J., S. C. Toh & W. M. F. Ismail (2005). Are learning styles relevant to virtual reality?, *Journal of Research of Technology in Education*, 38(2), 123-141.
- Cloward, R. A. (1974). Socioeconomic position and academic underachievement; in W. M. Cave & M. A. Chesler (eds.). *Sociology of education* (134-148). New York: Macmillan Publishing.
- Ćatić, R. & A. Sarvan (2008). Kooperativno učenje u nastavi prirode i društva, *Zbornik radova Pedagoškog fakulteta u Zenici*. 6(6), 11-45.
- Delisle, J. & S. L. Berger (1990). Underachieving gifted students, *Eric-Rieo*. Retrieved January 10, 2012 from the <http://www.ericdigests.org/1994/gifted.htm>

- Dev, P. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement, *Remedial & Special Education*, 18(1), 12-20.
- Dowdall, C. B. & Colangelo, N. (1982). Underachieving gifted students: Review and implications. *Gifted Child Quarterly*, 26, 179-184.
- Ђорђевић, B. (1995). *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica učiteljskih fakulteta.
- Dunn, R. (1995). *Strategies for educating diverse learners*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Ford, D. Y. (1992). Determinants of underachievement as perceived by gifted, an average, and average black students, *Roepers Review*, 14(3), 130-137.
- Furlan, I. (1966). Problemi školskog uspeha, *Pedagoški rad*. 3-4, 105-118.
- Gutvajn, N. (2009a). Konstruktivistički pristup obrazovnom postignuću učenika, *odbranjena doktorska disertacija*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gutvajn, N. (2009b). Lična značenja obrazovnog postignuća iz perspektive neuspešnih učenika, u: Ђ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (prir.): *Kvalitet i efikasnost nastave* (205-216). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Volgograd: Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Gutvajn, N. (2010). Životni prioriteti neuspešnih učenika u srednjoj školi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 42(1), 109-127.
- Heacox, D. (1991). *Up from underachievement: how teachers, parents and students can work together to promote student success*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Hoover-Schultz, B. (2005). Gifted underachievement oxymoron or educational enigma?, *Gifted Child Today Magazine*, 28(2) 46-49.
- Horton, C. B. (1997). Temperament-based learning styles as moderators of academic achievement, *Adolescence*, 32(125), 131-141.
- Jensen, E. (2003): *Super-nastava*. Zagreb: Educa.
- Jovanović, V. et al. (2010). Daroviti podbacač u školi: neko ko ima problem ili buntovnik koji pravi problem, *Psihologija*, 43(3), 263-279.
- Kenneth, D. J. & A.M. Young (1999). Is cooperative learning effective for high achieving entrance students? Implications for policy and teaching Resources, *Journal of Research and Development in Education*, 33, 27-35.
- King, J. A. (1994). Meeting the Educational Needs of At-Risk Students: A cost Analysis of Three Models, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16(1), 1-19.
- Lau, K. L. & D. W. Chan (2001). Identification of underachievers in Hong Kong: do different methods select different underachievers, *Educational Studies*, Vol. 27, No. 2, 187-200.
- Maksić, S. (1995). Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada; u S. Krnjajić (ur.), *Saznavanje i nastava* (151-170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Maksić, S. & M. Đurišić-Bojanović (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 36, br. 1(85-105). Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2009). *Neuspeh u školskoj klupi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2011). Ponavljanje razreda u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 239-253.
- Malinić, D. & V. Džinović (2004). Položaj neuspešnog učenika u mreži odnosa u školi, u Krnjajić, S. (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (171-192). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Malinić, D. (2007). Kako pomoći neuspešnom učeniku, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 39, br. 1 (86-98). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mandel, H. P. & S. I. Marcus (1995). *Could Do Better: Why Children Underachieve and What to Do About It*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Milanović-Nahod, S. & D. Malinić (2004). Aktuelno stanje školskog sistema u Srbiji i pravci promene: u M. Stevanović (prir.), *Škola bez slabih učenika*, (250-256). Pula: Filozofski fakultet.
- Milanović-Nahod, S. & V. Spasenović (2002). Šta treba menjati u našoj školi: u Z. Avramović i S. Maksić (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (9-27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milošević, N. (2003). Uvažavanje jezičkih osobenosti učenika u obrazovanju, *Nastava i vaspitanje*, 52(2-3), 206-221.
- Milošević, N. (2004). *Vera u sopstvene sposobnosti i školski uspeh*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Milošević, N. (2005). Student speech, teacher expectations and academic achievement, in: S. T. Jovicic & M. Sovilj (eds.): *Speech and Language: Fundamental and Applied Aspects of Speech and Language* (195-198). Belgrade: Institute for Experimental Phonetics and Speech Pathology.
- Milošević, N. (2006). Identitet neuspešnog učenika kao proishod društvenih odnosa, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, god. 38, br. 1 (101-123). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Muminović, H. (2000). *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: DES.
- Olport, G. (1969). *Sklop i razvoj ličnosti*. Beograd: Kultura.
- Peters, W. A. & M. H. W. Van Boxtel (1999). Irregular error patterns in raven's standard progresive matrices: a sign of underachievement in testing situations?, *High Ability Studies*, 10(2), 213-233.
- Spevak, P. A. & M. Karinch (2000). *Empowering underachievers: how to guide failing kids (8-18) to personal excellence*. New Jersey: New Horizon Press.

- Suzić, N. (1981). Individualizacija nastave hemije poliprogramiranim radom sa udžbenikom i nastavnim filmom. *Pedagoška stvarnost* br. 7, 609–620.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995): Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–157). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (94–110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Thrumann, R. & K. Wolfe (1999). Improving academic achievement of underachieving students in a heterogeneous classroom, *ERIC Document Reproduction Service*, No. ED 431549.
- Trebješanin, B. & J. Šefer (1991). Motivacija učenika, *Učitelj u praksi* (113–125). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Vilotijević, M. (2009): Promenama do efikasnije škole budućnosti, *Buduća škola, Zbornik radova sa naučnog skupa II* (713–750), Beograd: Srpska akademija obrazovanja.
- West, A. & H. Pennell (2003). *Underachievement in schools*. London: Routledge Falmer.

CREATIVITY, INITIATIVE, COOPERATION: EDUCATIONAL IMPLICATIONS

Jasmina Šefer, Jelena Radišić
Institute for Educational Research

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

зитетског образовања, превенција поремећаја у понашању ученика средње школе.

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

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

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

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

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

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

поглавља у домаћим публикацијама. Од 2012. године је руководилац пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014). У Институту за педагошка истраживања запослена је од 1993. године, а пре тога је радила као школски педагог у неколико београдских основних и средњих школа. Магистрала и докторирала на Филозофском факултету у Београду. Теме којима се бави: циљеви и стратегије учења, метакогниција, саморегулација у процесу учења, целоживотно учење.

Др Јелена Пешић, психолог, научни сарадник Института за психологију, Филозофског факултета у Београду. Ангажована на пројекту *Идентификација, мерење и развој когнитивних и емоционалних компетенција важних друштву оријентисаном на европске интеграције* (2011—2014). Објавила књиге: *Нови приступ структури уџбеника*, 1998; *Култура критичког мишљења* (са коауторима), 2001; *Критичко мишљење: од логике до еманципаторне рационалности*, 2008; и велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Била члан ауторског тима програма за подстицање вештина критичког мишљења у настави друштвених предмета у средњим школама, члан експертског тима Министарства просвете за стручно усавршавање наставника и члан ауторског тима за израду стандарда квалитета уџбеника. Учествовала у изради националних образовних стандарда за рани основношколски узраст, при Заводу за вредновање квалитета образовања и васпитања. Теме којима се бави: критичко мишљење у контексту образовања, психолошко-педагошки квалитет уџбеника, вредновање образовних исхода.

Мр Душица Малинић, педагог, истраживач сарадник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Ангажована на два пројекта чију реализацију подржава Министарство просвете и науке РСрбије: *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* и *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*. У оквиру поменутих пројеката бави се проучавањем узрока и могућностима превазилажења проблема школског неуспеха, као и начинима подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва код неуспешних ученика. У фокусу интересовања су и препознавање и неговање педагошких приступа наставника неуспешним ученицима, као део

стратегије подстицања педагошке компетентности наставника. Објавила је монографију под називом *Неуспех у школској клупи*, 2009. Године, као и више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Координатор је акредитованог семинара стручног усавршавања наставника под називом *Наставник као креатор климе у одељењу*.

Др Николета Гутвајн, педагог, научни сарадник, Институт за педагошка истраживања у Београду, руководилац потпројекта „Квалитет и ефикасност васпитања и образовања“ у оквиру пројекта „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (2011-2014); руководилац пројекта „Представе о образовним променама у Србији: рефлексије о прошлости, визије будућности“ (2011-2012). У оквиру истраживачке делатности Института била је ангажована на пројектима: Васпитање, образовање и школа у савременом друштву (1999-2002), Васпитање и образовање за изазове демократског друштва (2002-2005) и образовање за друштво знања (2006-2010). Била је члан тима за припрему и реализацију међународног истраживања TIMSS 2003. Објавила је монографију „Вера у сопствене способности и школски успех“ (2004) и велики број поглавља и чланака у публикацијама међународног и националног значаја. Радила је као спољни сарадник у Вишој школи за образовање васпитача у Београду за извођење вежби из предмета: Предшколска педагогија и Породична педагогија (2002-2007). Теме којима се бави су конструктивистички приступ у образовању и идентитет неуспешног ученика. Има дугогодишње искуство у квалитативним истраживањима.

Др Емилија Лазаревић, дефектолог-логопед и сурдоаудиолог, виши научни сарадник, заменик руководилац пројекта "Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву"(2011—2014). Активно је учествовала у националним научним пројектима и у раду истраживачког тима међународног истраживања TIMSS 2007. Објавила је велики број поглавља и чланака у домаћим и међународним публикацијама. Радила је у Центру за васпитање и образовање и рехабилитацију лица са оштећеним слухом у Бањалуци, као стручни сарадник, у Институту за експерименталну фонетику и патологију говора у Београду као стручни сарадник на рехабилитацији и хабилитацији деце са говорно-

језичким и слушним сметњама и учествовала у научно-истраживачкој делатности Института. Аутор је, реализатор и координатор програма "Говорно-језички поремећаји код деце, стратегије – могући правци деловања васпитача/ учитеља/наставника" за стручно усавршавање наставника. Теме којима се бави: говорно-језички развој, говорно-језички поремећаји, усвајања језика код деце са сметњама у развоју, специфичне сметње у учењу, инклузивно образовање.

Јасмина Крњајић, дипломирани педагог, уредник дечијег часописа „Школарка 2“ издавачке куће „Нова школа“ у Београду, реализатор семинара стручног усавршавања наставника „Претпоставке успешне наставе“, спољни сарадник Института за педагошка истраживања. У фебруару 2009. године уписала докторске студије на Филозофском факултету у Београду, на Одељењу за педагогију и андрагогију. Аутор чланка *Уџбеник као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави* у оквиру пројекта Института за педагошка истраживања *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву (2011-2014)*. Радила као школски педагог у ОШ „Мајка Југовића“ у Земуну. Теме којима се бави: агресивно понашање ученика у школи, савремени основношколски уџбеник, социјални односи у образовању, стрес наставника.