

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА

ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ

II зео

Приредиле
Јасмина Шефер
Јелена Рагумити



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА



СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ ПРАКСУ
II ДЕО

Издавач
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 Београд, Добрињска 11

За издавача
ЈАСМИНА ШЕФЕР

Уредници
ЈАСМИНА ШЕФЕР, ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

Лектор
Тања Догдибеговић

Програмски прелом
Јелена Радишић

Технички уредник
Јелена Радишић

Штампа
„Чигоја штампа“, Београд

ISBN
978-86-7447-111-1

Тираж
500

COPYRIGHT © 2012 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA
ISTRAŽIVANJA

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ЈАСМИНА ШЕФЕР • ЈЕЛЕНА РАДИШИЋ

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА
И САРАДЊА
ИМПЛИКАЦИЈЕ ЗА ОБРАЗОВНУ
ПРАКСУ

II ДЕО



БЕОГРАД
2012

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Аутори поглавља

Јасмина Шефер	Јелена Радишић
Нада Половина	Смиљана Јошић
Јелена Теодоровић	Снежана Мирков
Дејан Станковић	Јелена Пешић
Мија Вујачић	Душица Малинић
Јелена Павловић	Николета Гутвајн
Владимир Џиноввић	Емилија Лазаревић
Ивана Ђерић	Славица Максић
Емина Копас-Вукашиновић	Јасмина Крњић
Јелена Стевановић	
Драгица Тривић	
Владета Милин	

Рецензенти

проф. др Гордана Зиндовић-Вукадиновић
др Нада Шева
др Бранко Ковачић

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

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.064.1/.2(082)(0.034.2)
371.14(082)(0.034.2)
37.015.3(082)(0.034.2)

СТВАРАЛАШТВО, иницијатива и сарадња. Део
2, Импликације за образовну праксу
[Електронски извор] / [уредници Јасмина
Шефер, Јелена Радишић]. - Београд : Институт за
педагошка истраживања, 2012.
(#Библиотека #"Педагошка теорија и пракса" ; 36)

Системски захтеви: нису наведени. - Насл.
са насловног екрана. - Тираж 500. -
Библиографија уз сваки рад. - Summary:
Creativity, initiative, cooperation

ISBN 978-86-7447-111-1
1. Шефер, Јасмина, 1952- [уредник] 2.
Радишић, Јелена, 1981 - [уредник]
а) Родитељи - Школа - Зборници б)
Наставници - Стручно усавршавање -
Зборници с) Стваралачко мишљење - Ученици
основних школа - Зборници
COBISS.SR-ID 195919628

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	9
ДОПРИНОС РОДИТЕЉА	
Допринос родитеља развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности на сарадњу: теоријске основе <i>Нада Половина</i>	15
Доприноси родитеља у развијању иницијативности, стваралачког приступа реалности и спремности за сарадњу: импликације за васпитну праксу родитеља <i>Нада Половина</i>	33
РАЗВОЈ И УЛОГА НАСТАВНИКА	
Од образовних политика до развоја школа: основне поставке и савремени трендови <i>Јелена Теодоровић, Дејан Станковић</i>	57
Ефекти програма стручног усавршавања наставника <i>Јелена Павловић, Миља Вујачић</i>	81
Нова парадигма професионалног развоја наставника – подстицај за иницијативу, сарадњу и стваралаштво <i>Владимир Циновић, Ивана Ђерић</i>	113
УЧЕНИЦИ (ДЕЦА) У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ	
Приступ подстицању дечије иницијативе, сарадње и стваралаштва на предшколском узрасту <i>Емина Копас-Вукашиновић</i>	139
Језичка и научна писменост: предуслов за ефикасно учење <i>Драгица Тривић, Јелена Стевановић</i>	159
Дијалог као подстицај стваралаштва, иницијативе и сарадње ученика у настави <i>Владета Милин</i>	187

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

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА: ИМПЛИКАЦИЈЕ У ОБРАЗОВНОЈ ПРАКСИ

У књизи која је претходила овој (Стваралаштво, иницијатива и сарадња (СИС) – Нови приступ образовању) дискутовали смо о креативности, сарадњи и иницијативи из теоријске перспективе као о циљевима образовања који ће се покlopити са потребама живота наше деце у будућности. У овој монографији, која је 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 СТВАРАЛАЧКОМ РАДУ, САРАДЊИ И ИНИЦИЈАТИВИ КОД ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ¹

Емилија Лазаревић²

Институт за педагошка истраживања

Последњих деценија инклузивно образовање је у фокусу многих интердисциплинарних истраживања, законских регулатива и реформи образовних система, али и даље постоје бројне недоумице и тешкоће у теоријским разматрањима и практичној реализацији ове идеје. Иако је термин инклузија врло често употребљаван, посебно када се говори о образовним променама, у пракси је и даље недовољно разумевање основних димензија овог процеса. Инклузија се заснива на другачијем вредносном систему и на њему заснованој филозофији образовања, а подразумева значајне промене у односу на програме рада, образовање учитеља и наставника, методе рада, начин оцењивања, како би изашла у сусрет бројним различитостима, без обзира да ли потичу од сметњи или имају друго порекло. То значи да инклузија подразумева стални процес укључивања деце и прилагођавања њиховима потребама што је неминовно везано за континуирани процес педагошких и организационих промена у оквиру редовне школе (Ainscow, 1994).

Савремени концепт образовања подразумева и стварање повољних услова за развој стваралаштва, сарадње и иницијативе у васпитно-образовном процесу. Одговор школе на потребе савременог друштва, у коме су промене врло брзе и честе, не представља стицање чињеничног знања које није применљиво, већ развој креативности, успостављање сарадничких односа и иницијативности. Ова три кључна појма су веома значајна и за целокупан развој ученика, а када су у питању ученици са сметњама у развоју, креирање подстицајних услова за њихов

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 elazarevic@rcub.bg.ac.rs

развој је веома комплексно. Школи и наставницима, као кључним актерима, постављају се нови захтеви за велике и значајне промене у односу на постојећу педагошку праксу. Улога наставника у светлу инклузивног образовања била би не само да реализују предвиђени наставни план и програм, већ да ученицима са сметњама у развоју креирају најоптималније услове за развој који би одговарали њиховим специфичним развојним и образовним потребама. Разумевање развоја и подршка деци са сметњама у развоју није могуће из перспективе само једног теоријског оквира или парадигме, већ је нужно широко познавање теорије и еклектичност у практичној примени (Radojević, 2011).

Развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код све деце, па и деце са сметњама у развоју у редовној школи, условљен је бројним факторима, а на првом месту променом педагошко-психолошких и социјалних услова у којима се развој ових ученика одвија, што подразумева промену наставничког понашања, начина и облика рада и учења, односа према ученицима, прихватање ученика као сарадника, неговање толеранције, уважавање различитости, поштовање и развој позитивних социјалних односа.

У раду ћемо указати на постојање различитих термилошких одредница које се користе приликом именовања популације деце са сметњама у развоју и приказати постојеће класификације сметњи које се могу јавити код деце у развоју, сагледати значај инклузивног образовања с аспекта ученика са сметњама у развоју и указати на могућности и начине рада са овом децом који могу да допринесу подстицању развоја њиховог стваралаштва, сарадње и иницијативе.

Термилошке одреднице и класификација сметњи у развоју

У погледу појмовног одређења и класификовања сметњи које могу имати деца у развоју постоји и даље велики број различитих гледишта и приступа. Иако је постигнут прелазак са крајње негативних термилошких одредница на позитивне, јасно је да се потпуно решење не налази само у примени нових

термина уколико не буде праћено структурним, дубљим друштвеним променама. У научној и стручној литератури и законским регулативама, последњих година се користе следећи називи којима се одређује ова популација: деца са сметњама у развоју, деца са психофизичким поремећајима, деца ометена у развоју, деца са посебним потребама, деца са тешкоћама у развоју, а у новијој англосаксонској литератури је све више у употреби термин „нетипичне особе“ и њиме се замењују сви поменути термини. Ми смо се определили за термин деца са сметњама у развоју, зато што сматрамо да на адекватан начин одређује популацију ове деце у инклузивном образовању, а заступљен је у савременој литератури која се бави проблемима ове деце у свим доменима њиховог развоја. Конвенција УН-а о правима детета користи термин „children with disabilities / деца са сметњама“, а према дефиницији Светске здравствене организације (World Health Organization - WHO) из 1997, дете са сметњама у развоју је дете које „има тешкоће у развоју и није у могућности да постигне или одржи задовољавајући ниво здравља и развоја, или чије здравље и развој могу знатно да се погоршају без додатне подршке или посебних услуга у области здравствене заштите, рехабилитације, образовања, социјалне заштите или других облика подршке“.

Засад нема савршене и општеприхваћене класификације сметњи и поремећаја развоја деце и младих која би обухватила све значајне чиниоце који одређују дату сметњу и истовремено задовољила потребе и начине логичког разврставања и упоређивања података. Према многим ауторима, сама класификација мора бити заснована на чињеницама, а не на теоријским схватањима, мора се водити рачуна о томе да се не могу разврставати деца, већ њихове сметње и поремећаји који се мењају, зависно од узраста и услова јављања, а класификација мора истаћи разлике између поремећаја и обухватити све поремећаје. У референтној литератури најчешће наилазимо на следеће две класификације (табела 1).

Табела 1 *Класификација сметњи у развоју деце*

Међународна класификација болести ³	Квебешка класификација ⁴
Деца са:	Деца са:
сметњама/оштећењима слуха	оштећењем сензорних функција (вида, слуха), сензорним поремећајима тактилне осетљивости, (бола, додира, кретања и равнотеже)
сметњама/оштећењима вида	Поремећајима когнитивних функција (интелигенције, пажње, перцептивних функција). У ову групу сврставане су и тешкоће у савладавању наставе (читање, писање, рачунање, говорне тешкоће)
менталном ретардацијом	поремећајем локомоторних функција (контрола мишића, коштаног-зглобног система, поремећаји који отежавају кретање и непосредну комуникацију детета, социјалну и физичку)
телесном инвалидношћу	хроничним обољењима (метаболички и физиолошки поремећаји као што су: хипотиреоидизам, галактосемија, фенилкетонурија, астма, јувенилни дијабетес, урођене болести срца, зависност од апарата за одржавање живота и сл.)
говорно-језичким поремећајима	тежим емоционалним поремећајима (дечје неурозе, психозе, промене услед неуролошких оштећења и сл.)
поремећајима у понашању	тежим поремећајима социјализације (изазвани органским или социјалним факторима, као што су хиперактивно, агресивно и други облици социјално неприхватљивог понашања)
комбинованим сметњама/поремећајима	комуникацијским сметњама (деца са тежим говорним сметњама и деца са аутизмом) ⁵

Приказане класификације сметњи у развоју одсликавају различите приступе/моделе у раду са децом са сметњама у развоју. Прва класификација се односи на медицински модел, а друга је заступљена у такозваном социјалном моделу приступа у тре-

³ Званична класификација развојних сметњи и Међународна класификација болести/International classification of disease, 10. revision поремећаја (МКБ 10/ICD 10) коју је признала SZO/WHO.

⁴ Fougereyrollas, P. & al. (1999): Квебешка класификација: Настајање ситуације хендикепа

⁵ Око 60% деце са сметњама у развоју, поред једне доминантне, има још неку додатну сметњу (Нгнјса, 1997), те се на тај начин може говорити о комбинованим сметњама које додатно усложњавају њихове проблеме.

тирању деце са сметњама у развоју. Ми се залажемо за развој холистичког модела, који би довео до глобалног разумевања сметњи узимајући у обзир све димензије постојеће сметње. Класификације се користе искључиво са циљем да се створе одговарајући услови за пружање помоћи и подршке деци и представљају само један од елемената који нам помажу да одредимо врсту и начин помоћи која је потребна детету. Сам процес је веома комплексан и захтева добро познавање феноменологије сметњи и процедура дијагностике и диференцијалне дијагностике, зато што се деца с истом дијагнозом могу више разликовати неголи бити слична, а деца са различитим дијагнозама могу имати више сличности него разлика у односу на њихове темељне профиле. На пример, нека деца са сметњама у когнитивном развоју боље излазе на крај са говорним тешкоћама, друга са визуелним, или нека деца са первазивним развојним поремећајем (ПДД) могу бити јака у домену визуелне обраде, док нека друга са истом дијагнозом могу имати изразите оштећења у домену визуелне обраде и често делују изгубљено (Greenspan et al., 1998).

Као посебну категорију сметњи издвојили смо *специфичне сметње у учењу* (learning disability) које обухватају поремећаје који се манифестују специфичним и значајним оштећењима у стицању школских вештина (Golubović et al., 2005). Дефицити у учењу нису директна последица других поремећаја као што су ментална ретардација, велики неуролошки дефицити, некориговани поремећаји вида, слуха или емоционални поремећаји, иако они могу постојати у исто време са специфичним сметњама у учењу (ICD-10). Специфични развојни поремећај школских вештина често постоји заједно са другим клиничким синдромима као што су хиперкинетски синдром или други развојни поремећаји, односно моторно функционисање или специфични развојни поремећај језика и говора. Овај развојни поремећај се на различите начине и у различитом обиму испољава, и поред просечне или натпросечне интелигенције, одговарајућег сензорног и моторног функционисања и одговарајућих услова за учење, а значајно утиче на самопоштовање, образовање, интересовање, социјализацију и/или свакодневне активности особе. Испољава

се у виду тешкоћа у слушању, мишљењу, говору, читању, писању, спеловању или рачунању иако постоји просечна интелигенција. Овај термин не укључује децу која имају сметње приликом учења због визуелних, слушних или физичких оштећења, или менталне ретардације, или емоционалног поре-мећаја, или културног или економски неповољног положаја.

Одвајање из породице, продужено емотивно лишавање кроз боравак у установама, честе промене средине и присутне сметње значајно отежавају развој детета са сметњама и онемогућавају га да формира сигуран образац привржености, да се осећа безбедно, развија значајне везе са другима, истражује свет око себе, излази на крај са осујећењима, балансира емоције, осећа угодност и сигурност, што даје смисао животу, формира позитивна осећања и очекивања (Stefanović, 2010). Дете са сметњама у развоју није у стању да стабилизује слику о себи, а сваки облик тежих сметњи код деце двоструко утиче на формирање свести о себи: с једне стране, постојеће искуство смањује репертоар искустава нужних за формирање јасне слике о себи, а с друге стране, комуникација између особа са и без сметњи у развоју, као најзначајнији извор формирања слике о себи (судови и мишљења о нама), знатно је осиромашена (Hrnjica, 1997). Често негативан однос средине према детету са сметњама у развоју ствара *секундарне последице оштећења* које су понекад много већи проблем од примарних последица оштећења, јер се манифестују као озбиљне промене у личности детета, што се повратно одражава на његов однос према себи, породици и средини у којој живи. Осећање мање вредности, страх од неуспеха, неповерење у себе и своје могућности, негативна слика о себи (условљава повлачење и избегавање контаката са осталим људима), конфузан идентитет, неуспешни интеграциони процеси су узрок емоционалне нестабилности, ниског самопоштовања и стварања страха од иницијативе и активности, чак и када се оне могу реализовати (Hrnjica, 1997, 2011). Негативна искуства која су углавном доминантна код ове деце утичу на самопроцену, што се даље негативно одражава на њихову мотивацију и преузимање активности и стицање независности. Трајно осећање несигурности отежава и активирање

очуваних потенцијала и има значајне последице на њихов однос са другим људима у коме доминирају неповерење и неосетљивост за потребе других. Одсуство самопоштовања и независности неповољно утиче на њихов целокупни развој и изградњу идентитета.

Ближе дефинисање категорија сметњи у развоју деце може нам омогућити боље разумевање саме природе сметње, и проналажење различитих начина и садржаја за креирање адекватних услова за развој стваралаштва, сарадње и иницијативе у едукативном процесу који су примерени развојним сметњама детета (табела 2. дата у прилогу).

У Србији не постоје обједињени централизовани подаци о овој популацији деце, немамо поуздане податке о броју и учесталости сметњи и поремећаја у развоју (подаци су веома хетерогени због коришћења различитих критеријума за њихово идентификовање) и укључености ове деце у образовне системе, што повратно неповољно утиче на прецизно планирање у оквиру здравствених, васпитно-образовних и установа социјалне заштите, односно адекватног концептуалног приступа овој популацији деце и систематском праћењу и размени информација са релевантним институцијама. Према процени вршеној у разним земљама (али не и у Србији), могуће је очекивати око 12 одсто популације младих у некој од ових категорија (Hrnjica, 2011). Према резултатима истраживања Славнић и Дељанин (2008) на територији Београда, у 101 редовној основној школи (узорак од 72.101 ученика од I до VIII разреда) школске 2007/08. године било је 7% ученика са сметњама у развоју. Код ученика са сметњама у развоју највећи је број ученика који испољавају: сметње у учењу математике, затим неприлагођено понашање, сметње у савладавању писања, читања, а у нешто мањем броју следе вишеструки поремећаји, визуелне сметње, сметње због заостајања у менталном развоју, тешкоће у социјализацији, оштећење слуха, оштећење моторике, а најмањи је број оних код којих су евидентирана телесна оштећења.

Инклузивно образовање деце са сметњама у развоју

Сагледавање искустава других земаља у домену инклузивне праксе драгоцено је јер нам омогућава усвајање нових сазнања, али јако је важно реално сагледати васпитно-образовну праксу у светлу нашег садашњег социоекономско-политичко-историјско-културног тренутка, и са тог аспекта развијати стратегије које ће нам омогућити најефикаснију примену и позитивна исходишта у домену инклузивног образовања. Основне поставке инклузивног образовања дате су у Светској декларацији о образовању за све: „...обезбедити приступ образовању свој деци и промовисати једнаке образовне могућности; усмерити се на стицање знања и образовне исходе; проширити обим и начин стицања знања кроз активирање породица, локалних заједница, система друштвене бриге и заштите деце; јачати партнерство међу свим учесницима у образовном процесу (владе, невладине организације, приватни сектор, локалне и верске заједнице, а пре свега породице и школе)“ (World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs, 1990).

Инклузивно образовање захтева стварање отвореног и флексибилног образовног система у коме је могуће отклонити препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце, па и деце са сметњама у развоју. Инклузивна школа почива на начелу да се школе прилагођавају потребама ученика, а не ученици потребама школе, а у пракси је потребно потврдити да су индивидуалне разлике међу децом извор богатства и разноврсности, а не проблем и да се на различите потребе и индивидуални темпо учења и развоја може успешно одговорити широким опсегом флексибилних приступа.

У инклузивном образовању (ИО) наставници су кључна подршка и помоћ детету са сметњама у развоју да се суочи са изазовима које носи похађање редовне школе, почевши од физичких и академских, до социјалних и емоционалних, а који представљају препреку за остварење примарних циљева школовања (Rajović, 2011). Прихватање нових улога у ИО, квалитет њиховог ангажовања, квалитет односа који ће успоставити како са дететом, тако и са његовим родитељима, као

и став „типичних“ вршњака и њихових родитеља према детету са сметњама у развоју одређен је ставом наставника према инклузивном образовању и деци са сметњама у развоју (Rajović & Jovanović, 2010). Према резултатима истраживања многих аутора, ставови наставника према ИО и деци са сметњама у развоју условљени су бројним факторима, међу којима су најзначајнији: особине личности, улога наставника и релевантне компетенције (Bender et al., 1995; Hrnjica, 1997; Avramidis & Norwich, 2002). Наставници су стављени у позицију кључних актера и од њих се очекује да одговоре на велики број веома сложених захтева. Од наставника се очекује да препознају специфичне потребе сваког појединачног ученика и да одговоре на њих применом широког спектра наставних стратегија, да прилагодје наставни план и програм ученицима са сметњама у развоју, да подрже развој аутономије ученика, разумеју вредност различитости и поштују разлике, да сарађују с колегама, стручним сарадницима, родитељима и широм заједницом, да учествују у изради индивидуалног образовног плана заједно са стручним сарадницима и родитељима. Очекује се и да пруже овим ученицима психосоцијалну подршку која се односи на стварање сигурне средине, осећаја пријатности, топлине и поверења, да посматрају и разумеју децу, разумеју поједине нивое и специфичне зоне њиховог наредног развоја и да у складу с тим бирају, нуде и реализују подстицаје у средини који ће омогућити детету да буде активно и да се на тај начин развија, да подстичу социјалну интеракцију и обезбеђују услове за њихово квалитетно образовање. Расту изазови с којима се суочава наставничка професија, као што је и окружење постало све сложеније. С једне стране су велика очекивања од наставника, а с друге стране налази истраживања многих аутора указују на то да се наставници не осећају компетентним да одговоре на све захтеве с којима се сусрећу у инклузивној пракси (Villegas, 2007; Florian & Rouse, 2009; Macura-Milovanović et al., 2010). Оснаживање и спремност наставника за преузимање ових веома комплексних улога и позитивни ставови према инклузивном образовању се, према резултатима многих истраживања, постижу адекватним променама у њиховом иницијалном обра-

зовању, али и стицањем нових знања и вештина, компетенција и континуираним развојем, као и континуираном подршком у васпитно-образовном раду не само свих актера у васпитно-образовном процесу, већ и целокупног друштва (Avramidis et al., 2000). Иако успех инклузије зависи првенствено од особа које су директно укључене у рад с децом са сметњама у развоју, не смемо занемарити ни значај: ставова локалне заједнице, школског кадра и родитеља типичне деце, техничку и кадровску опремљеност школа, финансијску ситуацију, организацијски проблеми, број деце с којима раде у одељењу, традиционални систем образовања. Проблеми које би требало решити у области образовања ове деце су бројни и захтевају корените промене како у образовању, тако и у осталим сегментима друштва.

Инклузивна школа почива на образовању које има другачији вредносни систем у односу на традиционалну школу. Традиционална школа пред ученике поставља захтеве и очекује да се ученици безусловно прилагоде новим условима и одговоре на њих, а у оквиру ње, с различитим осцилацијама, настава је усмерена на просечне ученике. Ригидни наставни планови и програми, распоред часова и осталих активности у школи, очекивања да се одређеном брзином усвајају програмски садржаји, што је посебно изражено код предмета који захтевају систематичност и изграђивање знања по одређеном редоследу (усвајање вештина читања и писања, математичких појмова) само су неке од одредница школе, што, кад је реч о деци са сметњама у развоју, код њих ствара предуслове за формирање осећања мање вредности, што им врло брзо већ на почетку школовања битно смањује мотивацију за образовањем, па се на тај начин и цела породица суочава са низом нових тешкоћа, са којима није у стању да се избори без додатке подршке и помоћи.

Одељена представљају хетерогене средине, а ученици се међусобно могу разликовати по великом броју фактора (узрасту, особинама личности, радним навикама, понашању, мотивисаности, претходном искуству и знању, интересовањима, ставовима и вредностима, самопоуздању, породичном окружењу итд.). Када је у питању инклузивна школа, разлике између ученика су још израженије јер су укључени и ученици са сметњама у раз-

воју. За наставника је значајно да има поуздане информације о контексту њиховог раног развоја, јер му оне омогућавају разумевање специфичности тренутне развојне фазе и могућност одређивања зоне наредног развоја. Такође је потребно разумевање феномена саме сметње у развоју, јер она представља динамичку релацију између индивидуе и њеног унутрашњег и спољашњег контекста. Сметње нису статичне него су стања која се динамички мењају. Самим тим, исходи, па и узроци нису детерминисани, већ представљају могуће интеракције између индивидуа које се мењају и њихових контекста, који су такође подложни промени (Samerof, 2000). За разумевање различитости код ових ученика значајне су и следеће одреднице: (1) знатан број деце има комбиноване сметње у развоју (нпр. код деце са тешкоћама у интелектуалном развоју често се срећу и тешкоће у говору, сензорна и моторна оштећења итд.), (2) у оквиру исте сметње деца се међусобно веома разликују у односу на своје индивидуалне могућности, односно деца са истом сметњом могу испољавати различите манифестације сметње изражене у различитом степену и обиму, тако да је понекад тешко утврдити саму природу сметње, (3) деца са сметњама у развоју поред сметње могу да испољавају даровитост и таленат у другим сегментима развоја, али су напори школе усмерени на пружање помоћи деци у области њихове сметње, тако да њихова даровитост и таленти остају непримећени (Maksić & Lazarević, 2010), те је веома значајно поред препознавања сметње препознати и очуване потенцијале (дете које испољава сметње у логичко-математичким способностима може да има изражене друге способности, нпр. музичке или телесно-кинестетске), као и таленте, уколико их дете има. Отежавајућа околност код ових ученика јесте постојање последица на психолошком плану које додатно отежавају успешан развој и коришћење очуваних потенцијала, а то су: пад мотивације за образовање и професионално оспособљавање, социјална изолација и губљење доживљаја смисла живота, што може бити присутно и код деце без сметњи у развоју (Hrnjica, 2011).

Сасвим је јасно да је проналажење и развијање одговарајуће подршке и креирање стратегије подучавања и модела

стимулације за децу с различитим сметњама веома сложен задатак у инклузивном образовању. Још сложеније је питање подстицања стваралаштва, сарадње и иницијативе код ове деце. Оно захтева имплементацију мултидисциплинарних знања и искустава свих актера у васпитно-образовном процесу.

Да би се одговорило на разноврсне васпитно-образовне потребе свих ученика, па и деце са сметњама, примењује се индивидуализовани приступ који узима у обзир специфичности које свако дете уноси у ситуацију наставе и учења. Реализација индивидуализованог приступа код ученика са сметњама у развоју заснива се на прилагођавању програмских садржаја из наставног плана и програма, метода и поступака наставног рада. Треба предвидети задатке и улоге које ови ученици могу успешно да савладају и да на тај начин постану чланови групе и ђачког колектива. Треба упутити осталу децу да пруже помоћ у групном раду како би се ова деца осећала уваженим и пуноправним члановима колектива. Затим треба открити функционалне предности и способности које ова деца често поседују (нпр. ако дете има изражене музичке способности, наставник може приредити часове музичког васпитања на којима ће ово дете имати посебну улогу, бити „звезда“ и показати у најбољем светлу своју способност) и смислити низ техничких решења и услова и материјалну подршку за њихов рад (прибор за рад, посебни уређаји, помагала итд.). Осим тога, успешна реализација индивидуализованог приступа подразумева и присуство педагошких асистената у учионици (Suzić, 2010) и израду индивидуалног програма подршке (ИПП-а) и индивидуалног образовног плана⁶ (ИОП). ИПП и ИОП су развојни педагошки документи који служе као ослонац у прилагођавању образовног процеса деци са сметњама у развоју, њиховим могућностима и потребама. Прво одређујемо све битне елементе тренутног развојног статуса детета (интелектуални, емоционални, социјални, здравствени), тешкоће у савладавању образовних и васпитних задатака и на основу тога прецизно утврђујемо специфичне ци-

⁶ У даљем тексту ћемо користити скраћеницу ИОП за индивидуални образовни план.

љеве и исходе проверљиве за одређени временски период (Hrnjica et al., 2004).

Индивидуализовани приступ у настави омогућава већи степен диференцијације онога што ученици уче, нарочито када су у питању деца са сметњама у развоју. Диференцијација се односи и на то како уче и које материјале користе у складу са својим могућностима, способностима и интересовањима. Према Ђукић (2003), индивидуализовани приступ се односи на: индивидуализацију наставних садржаја, времена, наставних секвенци, персоналне пажње и ученичких и наставничких активности у процесу наставе.

Резултати истраживања инклузивног образовања многих теоретичара и практичара у свету, а и код нас, указују на бројне предности оваквог начина образовања деце са сметњама у развоју, али код нас још увек постоји велики јаз између теоријског концепта и његове реализације у васпитно- образовној пракси.

Подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе деце са сметњама у развоју

Различите потребе ученика са сметњама у развоју и њихова динамика отежава идентификовање принципа и стратегија у њиховом подучавању. Опште принципе за рад са децом са различитим врстама сметњи у развоју је тешко извести јер су њихови проблеми различити, и зато се креирају специфични индивидуални програми и приступи (Vujačić, 2010). Подстицање развоја стваралаштва, сарадње и иницијативе код све деце, па и код ученика са сметњама у развоју могуће је реализовати кроз следеће видове интеракције у учионици: кооперативно учење, интерактивно учење и комбиновање метода током једног наставног часа, персонализовано учење, активно учење, Блумов индивидуализовани систем наставе (таксономија образовних циљева), сарадничко решавања проблема, рад у групама, паровима, тимска настава, тематско-интердисциплинарна настава, програмирана настава, диференцирана настава, учење уз помоћ савремених и различитих дидактичких материјала, ком-

пјутера, учење уз ослањање на школску библиотеку, портфолио ученика, центри интересовања, игра и истраживање, и посебно манипулативне активности итд. Креирање оваквих подстицајних услова зависи од наставника и условљено је његовим ставом, личним особинама, мотивисаношћу, креативношћу и спременошћу да се ослободе рутинског и шаблонизованог приступа настави.

Стваралаштво. Креативност/стваралаштво представља слободну форму самоизражавања. Креативна искуства помажу свој деци да се носе са својим осећањима, а наставници кроз креативне активности деце сазнају више о њиховим интересовањима и проблемима. Стваралачким радом се подстиче и когнитивни развој деце кроз испробавање нових идеја, као и нових начина размишљања и решавања проблема. Током стваралачког процеса откривају се различити потенцијали и специфични стилови учења сваког детета, које наставници треба да идентификују и развијају. То нарочито долази до изражаја код деце са сметњама у развоју, зато што се током самосталног рада ученика најлакше могу препознати њихове „снаге“ и „слабости“.

За сву децу млађег узраста, а посебно за децу са сметњама у развоју, подстицање креативности је најуспешније уз коришћење нових материјала, као и познатих материјала на нов и неуобичајен начин, који наводе децу да спонтано развијају различите стратегије и приступе. Међутим, при стварању подстицајних услова за развој стваралаштва код деце са сметњама у развоју, не треба се ограничавати само на дечје цртеже, као што се то често чини. Фотографија, музика, драмске игре, излети и сл. су такође области у којима се деца могу креативно изразити.

Постоје деца чије сметње не ометају њихово интелектуално функционисање, те они могу остварити високе академске резултате. На пример, деца са неким сметњама у телесном развоју могу бити талентовани математичари или могу постизати резултате који су на истом нивоу као и резултати њихових вршњака.

Узимајући у обзир опште смернице за подстицање креативности код све деце, посебно истичемо неке које су значајне за ученике са сметњама у развоју. За изражавање креа-

тивних потенцијала за сву децу потребно је створити релаксирану атмосферу без временских ограничења. С обзиром на то да деца са сметњама у развоју имају додатне проблеме, потребно им је дати још више времена. Због ограничења појединих способности ова деца имају понекада проблеме да успешно финализују продукцију те је важно подстицати сам стваралачки процес похвалом и подршком, што је уосталом принцип и за сву осталу децу. Поштовање дечјих интересовања и ослањање на сопствене снаге и одлуке знатно развија самопоуздање деце са сметњама у развоју, а то им пружа осећање вредности и омогућава им да достигну, а у неким областима и претигну, своје вршњаке.

Интердисциплинарна настава је изузетно провокативна за развој различитих дечјих потенцијала јер повезује различите домене сазнања, медије истраживања и у њој свако дете може да пронађе себе. Њена разноврсност и ширина изузетно су погодне јер омогућавају деци са сметњама у развоју да функционишу у зони својих очуваних способности. Тако, на пример, деца са оштећењем слуха могу да се испоље кроз ликовно изражавање и телесне вежбе, деца са оштећењем вида у вербалном и музичком домену итд. (Gardner, 1983; Šefer, 2005).

У даљем тексту навешћемо пример стратегије MOST (materials + objectives + space + time - (материјали+циљеви+простор+време) која доприноси развоју креативности код деце са сметњама у развоју на млађем школском узрасту. Аутор стратегије Мичел (Mitchel, 2004) истиче да се креативност код ове деце нарочито развија учешћем у позоришним играма, покрету, музици или визуелним уметностима. Задатак наставника је да планирају свакодневне активности које подстичу развој креативног изражавања и задовољавају индивидуалне потребе деце. Стратегија МОСТ омогућава прилагођавање: материјала (M – materials), циљева (O – objectives), простора (S – space) и времена (T – time) у којем се одвија креативна активност код деце са сметњама у развоју. Њене значајне одреднице су: (1) Материјал – учитељ планира креативне активности и бира материјал за рад који ће задовољити потребе све деце која учествују у активности, а

материјал треба да буде модификован и према потребама деце са сметњама у развоју; (2) Циљ – учитељ одређује опште и специфичне циљеве за рад с децом, а на основу потреба дефинисаних ИОП-ом. Аутор се залаже да се циљеви реализују кроз игру; (3) Простор – учитељ бира и припрема простор у коме се одвија креативна активност. За активно учествовање деце са одређеним врстама сметњи потребно је променити окружење (нпр. планирање додатне опреме као што су колица да би се обезбедило учешће детета); (4) Време – учитељ обезбеђује деци са сметњама у развоју додатно време и флексибилно распоређено време за активности. Примери дати у табели 3. односе се на неке сметње које деца могу да имају. Руководећи се идејама овог аутора можемо осмислити на сличан начин и рад с децом која имају и неке друге сметње које нису приказане у овој табели.

Аутори дају наставницима савете за специфичну модификацију материјала с обзиром на врсту сметње (додавање слика и визуелних сигнала, материјали са речима и сликама, реквизити за развој моторике руке, алтернативни прибор – веће четкице које деца лакше могу да држе, специфичне маказе, стабилни материјали који спречавају пад или клизање, материјали за тактилну и визуелну стимулацију – светле контрастне боје).

Сарадња. У процесу развоја свако дете сазнаје, учи и развија своје потенцијале кроз интеракцију са средином, имитирањем других, асимилирањем и конструисањем искуства са другима, и разменом са културним наслеђем социјалне средине. Социјални односи стварају контекст и за когнитивни развој и сазнавања (Greenspan, Wieder & Simons, 1998). Успостављање успешних односа са вршњацима једно је од најважнијих достигнућа раног детињства (Guralnick, 1986a), а социјални односи са вршњацима имају највећи утицај на развој и учење током школовања (Odom *et al.*, 2006).

Деца са сметњама у развоју се мање укључују у вршњачку интеракцију, испољавају више негативан него позитиван став у интеракцији, имају мање пријатељских релација и добијају ниже оцене приликом вршњачког оцењивања социјалних веза (Guralnick *et al.*, 1996; 1998). Што је дететова ометеност тежа, интеракција мање личи на вршњачку. Нема реципрочности,

равноправности и уравнотежености у односима (Guralnick, 1986a; 1986b), што се негативно одражава и на социјалну компетенцију, која је код њих снижена (Stainback & Stainback, 1987; Peck *et al.*, 1990). Социјални односи и социјална компетентност условљавају једно друго (Gašić-Pavišić, 2002). Да би се дружила са другом децом, деца са сметњама морају бити спремна да осете и искажу блискост, поштују права других, сарађују, помажу другима, уђу у започету игру других, решавају проблеме у њој и морају да буду прихваћена од друге деце. Од њих се такође очекује да као и друга деца разумеју реципроцитет, поштују правила, чекају свој ред и да имају самопоуздање развијено у довољној мери да би се уопште укључила у одређену активност (Staub, 1998, према Sretenov, 2008). Одом и сарадници су утврдили да се 28% деце са сметњама у развоју могу сврстати у социјално одбачене (Odom *et al.*, 2006), а то корелира са неадекватним понашањем ове деце (агресивност, импулсивност, повученост...).

Бројна истраживања аутора упућују на то да деца са сметњама у развоју мање комуницирају не само са вршњацима, него и са наставницима, укључују се мање у ваннаставне активности, мање учествују у заједничким активностима, имају мање пријатеља (Hrnjica i Sretenov, 2003; Mand, 2007; Frostad & Jan Pijl, 2007; Estell, *et al.*, 2008), што свакако лоше утиче на социјални развој, а последично и на когнитивни.

Подстицање интеракције деце са сметњама и њихових вршњака могуће је уз пажљиво структурисање заједничких активности и циљева (који условљавају децу да сарађују приликом учења, што подстиче њихову међузависност). Потребно је информисани вршњаке о тешкоћама детета које се укључује и подстаћи спонтано дружење деце са сметњама и њихових вршњака, које је могуће у ситуацијама у којима они нешто заједнички раде (Sretenov, 2005). Наставник треба да обезбеди атмосферу у којој се подстиче кооперативни рад вршњака и да омогући деци са сметњама као и осталој деци да сама бирају партнере и активности које ће с њима обављати. И у школи је потребно да наставник развија осетљивост вршњака за раз-

мевање специјалних потреба деце и да кроз диференцирани рад чланова групе обезбеди место за афирмацију детета са сметњама.

Табела 3. Приказ креативних активности деце са сметњама у развоју – стратегија МОСТ (Miçel, 2004)

МОСТ		M = Materials Модификација материјала	O = Objectives Уграђени циљеви	S = Space Адаптација простора	T = Time Обезбеђивање довољно времена
Сметња	Креативна активност				
Оштећење вида	Игра	Користити боје или обојене траке. Указати на ивице намештаја у областима где се налазе деца. Укључити светле боје материјала, велике слике, велику штампу.	Повећање социјалних вештина учешћем у активности ма игре са вршњацима	Држати се доследно простора и упознати дете са њим.	Креирати на време интеракцију савршњацима. Користити вршњачко-другарски систем у промовисању активности.
Оштећење слуха	Музика Избор направити према интересов ању ученика	Укључити употребу знаковног језика у песмама. Користити песме које укључују покрет.	Коришћење знаковног језика у комуникацији с другима током свакодневних активности.	Дете седи близу наставника током музичких активности.	Размотрити речи, покрете пре певања.

Табела 3. (наставак)

МОСТ		М = Materials Модификација материјала	О = Objectives Уграђени циљеви	S = Space Адаптација простора	T = Time Обезбеђивање довољно времена
Сметња	Креативна активност				
Аутизам	Визуелна уметност “Сунђер боја” – Потопити сунђер у облику слова у боју и стварати слику на папиру.	Обезбедити пластичне рукавице за дете да их носи током активности (да се не би јавила алергија на текстуре). Направити и приказати табелу која приказује корак по корак упутства за активност.	Употреба визуелних знакова као помоћ у свакодневн им активности ма	Распоред намештаја треба да омогући детету рад упоредо са вршњаком током активности.	Пратити флексибилан распоред тако да дете има довољно времена да заврши активност.
Телесна оштећења (церебрална парализа)	Покрет “Замрзава ње” – деца се померају на музику, талас, и зауостављај у се када музика престане.	Приложити каиш или узану траку да би успели да се лакше држе.	Повећање коришћења десне руке учешћем у финим моторним активности ма. Коришћење вокера/шета ча да би се обезбедило кретање у свакодневн им активности ма у учионици.	Направити адекватан простор да се дете креће помоћу вокера/шета ча.	Продужити време трајања музике да би се подржало учешће детета.

Током заједничких активности са другом децом, деца са сметњама имају шансу да се осећају сигурно, да припадају групи и да развију комуникацијске способности. Позитивна искуства с другима им омогућавају да и она постану осетљива за потребе других и да су у стању да се емоционално контролишу и социјализацију (Hrnjica *et al.*, 2004). Позитивна искуства представљају темељ за социјални живот и мотивацију за даље образовање. Развоју сарадничких односа много доприноси групни рад у коме се у међусобној интеракцији социјализују сви ученици. Ефекти групног рада су нарочито благотворни за децу са сметњама јер су на тај начин укључена у заједницу и омогућена им је лична афирмација. Она нису више запостављена јер не седе сама у последњој клупи. Значај рада у пару, са дететом које му може помоћи, такође не треба запоставити.

Кретање ученика у учионици, нарочито на млађим узрастима, и разговор омогућава бољу интеракцију (Hoover & Patton, 2004, према Studen, 2008), као и кооперативно учење (Ševkušić, 1995, Vujačić, 2006). Истраживања показују да су добити од кооперативног учења највеће управо за ученике који имају проблеме у учењу (Ševkušić, 2012). Увођење групног рада у наставу обезбеђује превазилажење иначе често присутног фронталног рада у нашој педагошкој пракси који ученика ставља у пасивну позицију слушања предавања. Пример за то могу бити „америчке учионице“ које су „живе“, ученици раде у мањим групама, групе не раде увек исте активности, наставник ради са једном групом док други раде самостално, активности су партиципативне, провера знања је разноврсна (Colin, 2005).

Иницијатива. Када помислимо на иницијативу, тешко да нам пада на памет дете са сметњама у развоју. Зашто је то тако? Зато што је о тој деци изграђена слика која их описује као беспомоћне, пасивне, особе којима треба помоћ, које нису довољно самосталне, па онда ни не могу бити иницијативне или пак креативне. Сетимо се само многих познатих светских научника и уметника који су имали одређене сметње, а ипак су значајно допринели развоју друштва. Деца са сметњама као и свака друга деца имају подједнаке шансе да испоље своју иницијативу у области очуваних потенцијала, а у ситуацији када

су сигурна у себе чак и да манифестују иницијативно понашање у сфери својих тешкоћа борећи се са њима.

Поштовање индивидуалности сваког ученика и уважавање његових могућности у савладавању наставних садржаја доприноси стварању мотивишуће атмосфере у одељењу, која омогућава успешно стицање знања, што свим ученицима, а посебно ученицима са сметњама, развија осећање успеха и води их ка повећању опште мотивације за учење и, као крајњу консеквенцу, има повећање иницијативе. Активност ученика са сметњама у развоју на часовима који су организовани према принципима Блумове таксономије, на пример, иако није довела до успешнијих савладавања наставних садржаја (вероватно зато што коришћење Блумове таксономије није довољно да осмисли специфичну методiku у раду са децом са сметњама), омогућила је испољавање осећања веће сигурности, спремности за учење и комуникацију са другима и смањила страх од јавног наступа и неуспеха (Vujačić & Studen, 2009).

Кључно питање у васпитно-образовном процесу ученика са сметњама у развоју је мотивација за образовање. Губитак мотивације и за ове ученике и за њихове родитеље произилази из њиховог уверења да напор који вреди уложити у њиховој ситуацији нема смисла. Потврду за то уверење, нажалост, налазимо у друштвеној стварности. Особе са сметњама у развоју, чак и са највишим нивоом образовања, тешко налазе посао, а и када су у прилици да га нађу, то је посао који је знатно испод њихових образовних могућности (Hrnjica, 2011). Због тога је још више потребно подстицати иницијативно понашање код ове деце како би били резистентнија на негативна искуства из средине и ангажовала своје потенцијале.

Поред општих стратегија, активности и облика рада који подстицајно делују на развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код свих ученика, потребно је да наставници индивидуализују свој приступ с обзиром на специфичну сметњу коју ученик има, као и с обзиром на заједничке проблеме које ученици са сметњама у начелу испољавају. Опште и специфичне препоруке за рад с децом са сметњама у развоју, а нарочито с обзиром на подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе,

биће спецификоване приликом конституисања модела за огледни рад у школи.

Закључак

Иако је инклузивна образовна парадигма у центру пажње образовних реформи, инклузивна пракса се и даље споро развија. Сматрамо да су у васпитно-образовном контексту учитељи/-наставници кључни актери у реализацији реформе инклузивног образовања. Да ли они могу да одговоре на све веће захтеве на сврсисходан и компетентан начин у садашњем васпитно-образовном тренутку код нас?

Одговор учитеља/наставника јесте да они сматрају да се не осећају довољно компетентним за нове улоге које су им додељене у новом васпитно-образовном контексту. Припрема наставника током иницијалног образовања није адекватна за развој њихових компетенција зато што им не пружа адекватна знања у домену разумевања сметњи која се јављају код ученика у развоју, као и могућност повезивања теоријских знања са стварним наставним искуствима у пракси, и не доприноси изградњи капацитета наставника да се баве факторима који се односе на инклузију изван школе, као што су укљученост родитеља и друштва (Masuga-Milovanović et al., 2010). Професионално усавршавање наставника значајно утиче на њихову спремност да се на адекватан начин укључе у решавање питања која намеће инклузивна школа. Веома је важно да наставник буде свестан себе и своје имплицитне педагогије (како схвата развој детета, процес учења, своју улогу у комуникацији и интеракцији са децом) и да на основу увида у свој рад даље мења себе, свој рад и своје имплицитне педагогије (Vujačić, 2006).

У нашем случају веома је важно да усавршавање наставника обухвати и питања: како подстицати стваралаштво код ученика са сметњама у развоју, како унапредити сарадничке односе не само на релацији ученик–вршњак, него и ученик–наставник и шире и како подстаћи иницијативу код њих. За подстицање развоја стваралаштва код свих ученика, а нарочито ученика са сметњама, поред примене општих принципа у раду

наставници треба да обезбеде више времена за изражавање креативних потенцијала, да подстичу стваралачки процес похвалом и подршком, да поштују дечја интересовања и ослањање на њихове потенцијале. Подстицање интеракције деце са сметњама и њихових вршњака најбоље се реализује током заједничких активности са другом децом, деца са сметњама имају шансу да се осећају сигурно, да припадају групи, и развију комуникацијске способности. Позитивна искуства са другима олакшавају њихову социјализацију. Поштовање њихових снага и одлука знатно развија самопоуздање деци са сметњама у развоју, пружа осећање вредности, и чини их иницијативним.

У раду смо разматрали питања која се односе на ученике са сметњама у развоју у инклузивној школи, која представља кључни концепт за реализацију идеје инклузивног образовања. Неопходно унапређење образовне праксе када су у питању ови ученици омогућава и стварање услова који ће подстицати развој стваралаштва, сарадње и иницијативе код њих. Нека од многих питања које је потребно отворити у даљим истраживањима су: На који начин је могуће подстаћи наставнике да рад са овим ученицима схвате као професионални изазов и начин за испољавање сопствене креативности? Како осмислити и реализовати едукацију наставника која би им омогућила применљива знања из домена феноменологије сметњи које се могу јавити код деце у развоју? Које су стратегије применљиве у раду с ученицима са сметњама у развоју (с аспекта доминантне сметње у развоју) а доприносе развоју њиховог стваралаштва, сарадње и иницијативе? Као мотивисати ове ученике за активно учешће у васпитно-образовном раду?

Литература

- ACLD - The Association for Children and Adults with Learning disabilities, Pittsburgh. <http://www.acldonline.org/>
- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom – A teacher Education Guide*, UNESCO.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

- Avramidis, E., P. Bayliss & R. Burden (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology*, 20, 191–211.
- Bender, W. N., C. O. Vail & K. Scott (1995). Teachers' attitudes toward increased mainstreaming: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87–94.
- Čolin, T. (2005). Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo, *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, 3, 18-24.
- Đukić, M. (2003). *Didaktičke inovacije kao izazov i izbor*, Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Estell, B., M. H. Jones, R. Pearl, R. Van Acker, T. W. Farmer & P. C. Rodkin (2008). Peer groups, popularity and social preference, *Journal of Learning Disabilities*, 41(1), 5-14.
- Florian, L. & M. Rouse (2009). The Inclusive Practice Project in Scotland: Teacher education for inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, 25, 594-601.
- Fougeyrollas, P.; R. Cloutier, H. Bergeron, J. Côté & G. St Michel (1998). *Kvebeška klasifikacija: Nastajanje situacije hendikepa*, Kvebek: INDCP/CSICIDH.
- Frostad, P. & S. Jan Pijl (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education, *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiply intelligences*. New York: Basic Books.
- Garrett, M., & D. Crump (1980). Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among LD students, *Learning Disability Quarterly*, 3, 42-48.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, 5, 452-469.
- Golubović, S. i saradnici (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*, Beograd: Defektološki fakultet.
- Greenspan, I. S., S. Wieder & S. Robin (1998). *The Child with Special Needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth*, SAD: Perseus Publishing, A Subsidiary of Perseus Books L.L.C.
- Guralnick, M. J. (1986a): The application of child development principles and research to preschool mainstreaming; in: C. J. Meisel (Ed.), *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies, and new directions* (pp. 21–41). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guralnick, M. J. (1986b). The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children' social behavior* (93–140). Orlando: Academic Press.
- Guralnick, M. J., R. T. Connor, M. A. Hammond, J. M. Gottman & K. Kinnish (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders, *Child Development*, 67, 471–489.

- Guralnick, M. J., D. Paul-Brown, J. M. Groom, C. L. Booth, M. A. Hammond, D. B. Tupper & A. Gelender (1998). Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups. *Early Education and Development*, 9, 49–77.
- Hrnjica, S. (1997). *Дете са развојним сметњамa у школи*, Beograd: Учитељски факултет.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Деца са развојним теškoћамa у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. Beograd: Save the Children Fond (interni materijal).
- Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children UK.
- Hrnjica, S. (2007). *Inkluzija učenika sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*, Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, Save the Children UK – Program za Srbiju, Beograd.
- Hrnjica, S. (2009). *Inkluzija kao pedagoški izazov, Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Hrnjica S. (2011). *Дете са сметњамa у развоју*; у Marija Mitić (prir.), *Деца са сметњамa у развоју потребе и подршка* (31-38), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- ICD-10 (1992). *Klasifikacija mentalnih poremećaja i poremećaja ponašanja; klinički opisi i dijagnostička uputstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lazar, M., S. Marković & S. Nikolić (2008). *Priručnik za rad sa decom sa сметњамa у развоју*, Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Macura-Milovanović, S., I. Gera & M. Kovačević (2010). *Nacionalni izveštaj za Srbiju*. Torino: European Training Foundation.
- Maksić, S. & E. Lazarević (2010). *Podrška darovitim i talentovanim učenicima sa сметњамa у развоју, Naučna konferencija sa međunarodnim učešćem: „Vaspitanje i obrazovanje dece sa сметњамa у развоју u predškolskoj ustanovi i školi“*, Zbornik rezimea, 102-103. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes, *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Mitchel L. C. (2004). Making the MOST of Creativity in Activities for Young Children with Disabilities, *National Association for the Education of Young Children*. See Permissions and Reprints online at www.naeyc.org/resources/journal.
- Odom, S. L., R. H. Horner, M. E. Snell & J. Blacher (2006). *Handbook of Developmental Disabilities*, New York: Guilford Press.

- Peck, C. A, J. Donaldson & M. Pezzoli (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the association for persons with severe handicaps*, 15(3), 241-249.
- Perlmutter, B., Crocker, J., Cordray, D. & Garstecki, D. (1983). Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed LD adolescents, *Learning Disability Quarterly*, 6, 20-30.
- Radojević, B. (2011). Razvoj deteta, u Marija Mitić (prir.): *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška*, (13-23). Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Rajović, V. i O. Jovanović (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
- Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatom podrškom; u Marija Mitić (prir.), *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška* (38-43), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Rutter, M., & Sroufe, L. A. (2000). Developmental psychopathology: concepts and challenges, *Dev Psychopathol*, 12(3), 265-296.
- Sameroff, A. J. (2000). Developmental systems and psychopathology. *Dev Psychopathol*, 12(3), 297-312.
- Slavnić, S. i Lj. Deljanin (2008). Proces inkluzije u beogradskim školama, u Zorica Matejić Đuričić (prir.): *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi*, (107-137), Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar CIDD.
- Sretenov, D. (2005). Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića, Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića – Deca ometena u razvoju u redovnoj predškolskoj ustanovi*, Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse, *Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Stainback, W. & S. Stainback (1987). Facilitating friendships, *Education and training in mental retardation*, 22(1), 18-25.
- Stefanović, M. (2011). Značaj emocionalnog vezivanja za procenu zdravog razvoja deteta, u Marija Mitić (prir.), *Deca sa smetnjama u razvoju potrebe i podrška* (24-31), Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
- Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: XBS.

- 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*, 27(27), 138-157. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Villegas, A. M. (2007). Disposition in Teacher Education: A look at Social Justice, *Journal of Teacher Education*, 58, 370-380.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1) (190-204). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., i R. Studen (2009). *Škola po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama razvoju*. Beograd: Save the Children UK.
- Vujačić, M. (2010). Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet, Univerziteta u Novom Sadu.
- WHO (1999). International Classification of Functioning and Disability, Beta-2 Draft, Full Version, Geneva: WHO.
- World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs (1990): UNESCO <http://www.womenforpeaceinternat...Education-EN.pdf>
- World Health Organization (1997). ICDH 2 – International Classification of Impairments, Geneva.

Табела 2 Дефинисање категорија сметњи у развоју деце

Сметња и дефинисање сметње	Категорије у оквиру сметње	Тип/природа сметње	Степен изражене сметње
<p>Специфичне сметње у учењу (learning disability) не представљају специфичан термин него укључују многе специфичне сметње, а свака од њих је узрок за отежано учење, тј. поремећај у једном или више основних процеса укључених у разумевање говорног и писаног језика.</p>	<p>Могу се испољити у виду тешкоћа у:</p> <p>слушању, мишљењу, говору, читању, писању, спеловању или рачунању</p> <p>иако постоји просечна интелигенција.</p>	<p>Америчко министарство здравља, образовања и социјалне помоћи (United States Department of Health and Human Services (HHS) наводи 10 карактеристика које су повезане са тешкоћама у учењу: (1) хиперкинетичност; (2) перцептивно-моторни поремећаји; (3) поремећаји координације; (4) поремећаји пажње; (5) тешкоће у памћењу и мишљењу; (6) специфичне тешкоће у учењу, читању (дислексија), писању (дисграфија), рачунању (дискалкулија) и изговарању; (7) оштећење слуха и говора; (8) суспектни неуролошки налази и ненормалан ЕЕГ; (9)</p>	<p>Деца са специфичним тешкоћама у учењу су веома хетерогена у односу на тешкоће које имају у учењу. Постоје деца која првенствено имају тешкоће у писању или само у математици или само у читању, али ово се ретко дешава. У оквиру посебне категорије специфичних тешкоћа у учењу, нпр. деца са тешкоћама у учењу математике, варирају у нивоу вештина са различитим аспектима уже области учења и због тога је веома тешко</p>

		емоционална лабилност и (10) импулсивност.	пронаћи специфичан третман који би био одговарајући за сваку категорију.
<p>Говорни поремећаји</p> <p>Сметње у говорном и језичком функционисању које на било који начин ометају вербалну комуникацију и утичу на психосоцијални развој, без обзира чиме су условљени и како се испољавају.</p> <p>Време настанка је различито у зависности од врсте поремећаја.</p>	<p>Две примарне категорије: поремећаји говора и поремећаји језика. Говорни поремећаји се односе на ”несимболичке” аспекте комуникације /квалитет гласа, артикулација и флуентност. Језички поремећаји односе се на “симболичке” аспекте комуникације – сви облици сметњи у језичком функционисању који ометањем комуникације утичу на психосоцијални развој.</p>	<p>Поремећаји говора: Поремећаји <i>гласа</i>: афонија – тотални губитак стварања основног гласа и дисфонија – делимично изгубљен или дисконтинуиран глас, односно, поремећај функције гласа; <i>говора</i>: Dyslaliae / поремећај изговора гласова нашег језика; назализације (Rhinolalia apherta, Rhinolalia clausa); муцање; Tachilaliae, Bradilaliae i Tachiphemiae i Dysarthriae. Поремећаји језика: Alalia, Aphasia, Dysphasia, Dyslexia, Dysgraphia.</p>	<p>Свака врста говорно-језичког поремећаја може бити испољена у различитом степену тежине.</p>
<p>Оштећење слуха</p> <p>је општи термин који</p>	<p>Две примарне категорије: глувоћа и наглувост. Глувоћа је тотални губитак слуха. Разликујемо две</p>	<p>Према типу, оштећења слуха могу бити:</p>	<p>Према степену, оштећења слуха могу бити: - лака наглувост (праг</p>

<p>одговара свим типовима, времену и степену оштећења слуха. Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.</p>	<p>категије: практична (“острвски” остаци слуха) и тотална (потпуни губитак слуха, без остатака слуха те се ни уз највеће појачање не може перципирати звук) глувоћа. Наглувост представља оштећење слуха различитог степена.</p>	<p>кондуктивна /спроводна; сензоринеурална/перцептивна, мешовита и централна.</p>	<p>слуха 20-40 dB); - умерена наглувост (праг слуха 40-60 dB); - тешка наглувост (праг слуха 60-85 dB); - практична глувоћа (праг слуха 85-95 dB) - тотална глувоћа (без остатака слуха)</p>
<p>Оштећење вида је општи термин који одговара свим нивоима губитка вида (оштрина вида, периферни вид, способност разликовања боја, адаптације, бинокуларни вид, стереоскопски/просторни вид). Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.</p>	<p>Две примарне категорије: слепи и слабовиди и секундарна гранична категорија лица са субнормалним видом. Слабовидом се сматра особа која на бољем оку са корекцијом има ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише од 5° до 20° без обзира на оштрину вида. Слабовидом се сматра и особа чија је коригована оштрина вида на бољем оку већа од 0.3, али уз офталмолошку</p>	<p>Прогредијентна односе се на примарне и секундарне (глаукоме, аблацију ретине, незавршену атрофију видних живаца, пигментну дегенерацију мрежњаче...) Стационарна (микрофталмус, албинизам, далековидост, астигматизам високог степена, непрогресивне последице болести и операција задебљање и замућење рожњаче, катаракта ...)</p>	<p><i>Слабовидост</i>: I категорија: особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 6/18 (0,3) до 6/60 (0,1), II категорија: особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 6/60 (0,1) до 3/60 (0,05). <i>Слепоћа</i>: III категорија особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 3/60 (0,05) до 1/60 (0,02);</p>

	<p>прогнозу погоршања вида. Слепоћа је одсуство и квантитативног и квалитативног вида. Слепом особом се сматра и особа која на бољем оку са или без корекције има ширину видног поља која у свим меридијанима иде највише до 5°.</p>		<p>IV категорија особе које на бољем оку, са или без корекције, имају резидуални вид од 1/60 (0,02) до осећаја светла; V категорија: слепоћа/амаурозис) одсуство и квантитативног и квалитативног вида.</p>
<p>Телесна инвалидност</p> <p>Сметње у телесном развоју су најчешће повезане са тешким и трајним оштећењима моторног и коштаног-зглобног система, телесним деформитетима, мишићним и неуромишићним обољењима, оштећењима централног и периферног нервног система, или хроничним обољењима која тешко нарушавају здравствено стање детета.</p>	<p>Разликујемо:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оштећење локомоторног апарата; - оштећења централног и периферног система; - оштећења као последица хроничних болести; - оштећења/поремећаји психомоторике. 	<p><i>Оштећења ЦНС</i> (церебрална парализа, стања после енцефалитиса и менингитиса, хидроцефалус, трауме главе итд.); <i>периферне одузетости</i> са дисфункцијама екстремитета (стања после дечје парализе, сегментне повреде и обољења кичмене мождине, повреде и обољења кичмених коренова и нерава, повреде и обољења периферних нерава); <i>хронична и прогресивна обољења</i> (различите врсте мишићних дистрофија, моно и поли артритиси, ТБЦ костију и зглобова, тумори</p>	<p><i>I примарна ограничена покретљивости</i> – последица директног оштећења моторичког анализатора (у зависности од дела моторичког анализатора који је погођен) деле се на:</p> <ul style="list-style-type: none"> - оштећења коштаног-зглобног система, - оштећења централног и периферног система <p><i>II секундарна ограничења покретљивости</i> као</p>

<p>Време настанка: конгенитална/урођена и стечена.</p>		<p>костију, метаболичке болести итд.); <i>органиска обољења</i> без испада у моторном функционисању сметње у респираторном систему, кардиолошка обољења, обољења ендокриног система итд.); <i>деца других категорија</i> – ортопедски случајеви (компликовани преломи, урођене или стечене аномалије, ампутације).</p>	<p>последнице хроничних болести органа и система .</p>
<p>Интелектуална ометеност значајна ограничења, како у интелектуалном функционисању, тако и у адаптивном понашању, испољена у концептуалним, социјалним и практичним адаптивним вештинама. Време настанка: конгенитална и стечена.</p>	<p>Постоје четири категорије интелектуалне ометености и категорија граничног стања. Лака МР – спорије пролажење кроз фазе когнитивног развоја и задржавање на фази конкретних операција; Умерена – достижу ступањ преоперационог мишљења, претежно перцептивни и интуитивни ниво; Тешка – изражена сензомоторна оштећења и веома отежан</p>	<p>Хетерогена група. Према новом концептуалном моделу, интелектуална ометеност сагледава се у контексту карактеристика личности, фактора средине и потребе за индивидуализованом подршком.</p>	<p>Према степену IQ: Гранична стања IQ 70–89 Лака МР IQ 50–69 Умерена МР IQ 35–49 Тешка МР IQ 20–34 Веома тешка – дубока МР IQ<20 Друга МР неспецификована</p>

	<p>говор и разни аспекти језичке развијености, врло ограничена и сведена комуникација; Дубока – често мутизам или врло рудиментаран говор и комуникација (гест). Гранична стања – нису МР, већ подразумевају стање између уредног развоја и МР.</p>		
<p>Сметње у понашању и емоцијама</p> <p>Одликују се понашањем непримереним ситуацији, лошим интерперсоналним односима, неуклапањем у социјалне и културне норме средине. Емоционална неравнотежа и са њом повезани знакови неуравнотеженог понашања која су веома изражена указују на развојне тешкоће које је потребно додатно</p>	<p>Присутни су следећи поремећаји:</p> <ul style="list-style-type: none"> • емоционални поремећаји у којима доминирају емоције као што су: страх, плашљивост, узнемиреност, повлачење; • тежи поремећаји навика: енуреза (неконтролисано мокрење – дневно и/или ноћно), грижење ноктију, претерано изражен апетит или губитак апетита; • поремећаји у понашању: - асоцијална и друштвено 	<p>Сметње у понашању: агресивна понашања (хетероагресивна) – насиље, бес, супротстављање, бег); делинквентно понашање (јувенилна делинквенција); суицидално и аутодеструктивно понашање адолесцената (токсикоманија).</p> <ul style="list-style-type: none"> • хиперактивност; • АДД (Attention Deficit Disorder) дефицит пажње 	<p>Поремећаји понашања се испољавају као: упадљиво, тешко васпитљиво, делинквентно и криминогено понашање.</p> <p>Деца са емоционалним проблемима и тешкоћама у прилагођавању испољавају разноврсне тешкоће у различитом степену тежине и представљају хетерогену</p>

<p>решавати.</p>	<p>девијантна понашања (бежање од куће и школе, агресивност и насилничко понашање, малолетнички криминалитет, злоупотреба психоактивних супстанци, просјачење, самоповређивање итд.); - проблеми у васпитном процесу (различите неадекватности у понашању на часу, односу према наставнику и вршњацима и сл.); - деца из: материјално угрожених породица (породица корисника социјалне помоћи); друштвено маргиналних група (ромска деца, деца избеглица); породица са различитим унутрашњим дисфункционалностима (алкохоличарских породица, жртве породичног занемаривања и</p>		<p>групу.</p>
------------------	--	--	---------------

	<p>насиља, породица са унутрашњим хроничним конфликтима и сл.).</p> <ul style="list-style-type: none">• неуролошки засновани поремећаји понашања: хиперактивност, дистрактибилност пажње, присилни нефункционални покрети..• Разни облици дечјих психоза• емоционалне сметње услед породичне ситуације (алкохолизам или наркоманија родитеља, душевно обољење родитеља)...		
--	--	--	--

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. Радила 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.