

СТВАРАЛАШТВО, ИНЦИЈАТИВА И САРАДЊА

НОВИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ

1 год

Приређиле
Јасмина Шедер
Српаница Шелкумичић



ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА



СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА И САРАДЊА
НОВИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ
I ДЕО

Издавач
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 Београд, Добрињска 11

За издавача
ЈАСМИНА ШЕФЕР

Уредници
ЈАСМИНА ШЕФЕР, СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ

Лектор
Јелена Стевановић

Програмски прелом
Александар Гордић

Технички уредник
Јелена Радишић

Штампа
„Чигоја штампа“, Београд

ISBN
978-86-7447-109-8

Тираж
500

COPYRIGHT © 2012 INSTITUT ZA PEDAGOŠKA
ISTRAŽIVANJA

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ЈАСМИНА ШЕФЕР • СЛАВИЦА ШЕВКУШИЋ

СТВАРАЛАШТВО, ИНИЦИЈАТИВА
И САРАДЊА
НОВИ ПРИСТУП ОБРАЗОВАЊУ

І ДЕО



БЕОГРАД 2012

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Аутори поглавља

Јасмина Шефер
Славица Шевкушић
Ана Марјановић
Биљана Бодрошки
Ивана Ђерић
Бојана Бодрожа
Наташа Лалић-Вучетић
Дејан Станковић
Јелена Павловић
Бранко Ковачић

Рецензенти

проф. др Гордана Зиндовић-Вукадиновић
др Драгица Павловић-Бабић
др Дијана Плут

Овјављивање ове књиге је резултат рада на пројеку „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).

ЦИП – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

37.013.73(082)(0.034.2)
37.013.7(082)(0.034.2)

СТВАРАЛАШТВО, иницијатива и срадња
[Електонски извор]. #Део #1, Нови приступ
образовању / [уредници Јасмина Шефер,
Славица Шевкушић]. – Београд : Институт за
педагошка истраживања, 2012.
(#Библиотека #”Педагошка теорија и паркса” ; 35)

Системски захтеви: нису наведени. – Тираж
500. – Кратке биографије аутора: стр.
253–256. – Садржи библиографију.

ISBN 978-86-7447-109-8
1. Шефер, Јасмина, 1952- [уредник] 2.
Шевкушић, Славица, 1961- [уредник]
а) образовање – Филозофски аспект –
Зборници б) образовање – Психолошки аспект
– Зборници
COBISS.SR-ID 195856652

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	9
ТРОЛИСТ: КЉУЧНЕ КОМПОНЕНТЕ НОВОГ ПРИСТУПА ОБРАЗОВАЊУ	11
<i>Јасмина Шефер</i>	
ФИЛОЗОФСКО-ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ	
Ка новој парадигми образовања	
<i>Ана Марјановић-Шане</i>	45
Филозофске основе стваралаштва, иницијативе и сарадње у педагошким теоријама	
<i>Биљана Бодрошки-Спарису</i>	69
ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКА РАЗМАТРАЊА ОСНОВНИХ ПОЈМОВА	
Стваралачко понашање	
<i>Јасмина Шефер</i>	95
Иницијатива и аутономна мотивација	
<i>Ивана Берић, Бојана Бодрожа, Наташа Лалић Вучетић</i>	125
Сарадња	
<i>Славица Шевкушић, Дејан Станковић</i>	153
Идентитет и улога	
<i>Јелена Павловић</i>	183
Показатељи стваралаштва, иницијативе и сарадње: развојни приступ	203
ШИРА ПЕРСПЕКТИВА – ПОГЛЕД СА СТРАНЕ	
Trefoil: a preferred approach to the future	
<i>Branko Kovačić</i>	209
REVIEW IN ENGLISH	
Trefoil: a new approach to education – basic components	
<i>Jasmina Šefer</i>	221
КРАТКЕ БИОГРАФИЈЕ АУТОРА	253

CONTENT

FOREWORD	9
TREFOIL: KEY COMPONENTS OF THE NEW EDUCATIONAL APPROACH	11
<i>Jasmina Šefer</i>	
PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL CONTEXT	
Towards a new educational paradigm	
<i>Ana Marjanović-Shane</i>	45
Philosophical bases of creativity, initiative and cooperation in the educational theories	
<i>Biljana Bodroški-Spariosu</i>	69
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCUSSION OF BASIC CONCEPTS	
Creative behaviour	
<i>Jasmina Šefer</i>	95
Initiative and autonomous motivation	
<i>Ivana Đerić, Bojana Bodroža, Nataša Lalić Vučetić</i>	125
Cooperation	
<i>Slavica Ševkušić, Dejan Stanković</i>	153
Identity and role	
<i>Jelena Pavlović</i>	183
Indicators of initiative, cooperation and creativity: the developmental approach.....	203
BROADER PERSPECTIVE - SIDE VIEW	
Trefoil: a preferred approach to the future	
<i>Branko Kovačić</i>	209
REVIEW IN ENGLISH	
Trefoil: a new approach to education – basic components	
<i>Jasmina Šefer</i>	221
SHORT BIOGRAPHIES OF AUTHORS	253

ПРЕДГОВОР

У овој књизи биће речи о стваралаштву, иницијативи и сарадњи (СИС), као о три најважније компоненте приступа образовању. Појмови се разматрају у оквиру четворогодишњег пројекта под називом „Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (реализацију пројекта финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије), који је осмислио и за који се залаже тим истраживача из Института за педагошка истраживања у Београду. Поменуте компоненте СИС приступа образовању, према нашем мишљењу, представљају пожељне друштвене вредности и истовремено процесне педагошке циљеве. Идеја је да се афирмисањем ових вредности, путем увођења нових приступа у раду са ученицима, допринесе развијању нових улога и идентитета у друштву.

Улоге и идентитете у овом пројекту нећемо унапред одређивати јер би то било у супротности са хуманистичким схватањем човека и друштва из којег произлазе и полазне вредности нашег приступа. Простор за личну слободу у оквиру које појединац може да бира свој идентитет не би требало ограничавати унапред дефинисаним исходима. Очекујемо, међутим, да ће слободним избором појединци укључити карактеристике поменутих вредности у свој идентитет, односно да ће бити усмерени ка креативном остваривању личних потенцијала, сарадњи и разумевању потреба других, као и да ће одговорити на изазове савременог света, односно времена и друштва.

Дакле, појмовна одређења стваралачког понашања, иницијативе и сарадње у психолошким и педагошким теоријама предмет су разматрања у овој књизи. У следећој публикацији бавићемо се начинима подстицања ових вредности кроз дијалог, игру и истраживачки рад у свим сегментима образовног контекста. Обе књиге пишемо са намером да послуже као теоријски оквир за даља истраживања ове проблематике, као и за израду модела образовања у складу са поменутом педагошком оријентацијом.

Књига почиње уводним излагањем, у којем Јасмина Шефер анализира и резимира кључне компоненте новог приступа образовању, који смо популарно назвали *Тролист*. Затим, ауторка Ана Марјановић објашњава зашто је афирмисање вредности стваралаштва, иницијативе и сарадње значајно за савремено

образовање, док Биљана Бодрошки указује на порекло ових идеја у филозофским списима педагошких класика.

ПРЕДМЕТ НАШЕГ ИСТРАЖИВАЊА

Приступи образовању	Остваривање вредности – процесних циљева СИС	Различите улоге и идентитети којима је заједничка
1. Дијалог	1. Стваралаштво	креативна,
2. Игра (драмска)	2. Иницијатива	иницијативна
3. Истраживачки рад	3. Сарадња	и сарадничка оријентација у понашању

У централном делу књиге, са становишта психолошких и педагошких теорија и резултата истраживања, разматрани су појмови *стваралачко понашање* (Јасмина Шефер), *иницијатива* и *аутономна мотивација* (Ивана Ђерић, Бојана Бодрожа и Наташа Лалић-Вучетић), *сарадња* (Славица Шевкушић и Дејан Станковић), као и појмови *идентитет* и *улога* (Јелена Павловић).

Текст Бранка Ковачића, који представља својеврстан „поглед са стране“, осветљава проблем из угла његове релевантности за свет рада и развој друштва у Србији.

У тексту је дата табела у којој су наведени показатељи иницијативе, сарадње и стваралачког понашања од предшколског до средњошколског узраста, а потом следи превод уводног текста на енглески језик о приступу образовању који се заступа у овој књизи.

Захваљујемо колегиницама и колегама који су допринели настанку ове књиге, Дијани Плут, Драгици Павловић-Бабић, Љупчу Кевереском и Бојану Лазаревићу на корисним коментарима. Посебну захвалност дугујемо рецензенткињи Гордани Зиндовић-Вукадиновић, која је својим редакторским интервенцијама значајно унапредила текст књиге.

Уредници
Јасмина Шефер
Славица Шевкушић

ТРОЛИСТ: КЉУЧНЕ КОМПОНЕНТЕ НОВОГ ПРИСТУПА ОБРАЗОВАЊУ

Јасмина Шефер

Институт за педагошка истраживања

Педагошки приступ настави и ваннаставним активностима у школи, који обједињава три основна циља – подстицање иницијативе, сарадње и стваралаштва (СИС – *Тролист*)¹ – развијали смо интуитивно на основу дугогодишње праксе и низа истраживања наставе у школи, која су била мањег обима и сводила се на евалуирање креативних процеса и њихових ефеката у тематски организованом настави од првог до четвртог разреда основне школе.

Поменути приступ постао је тема ширег пројекта у који су укључени стручњаци и истраживачи који се баве различитим сегментима рада школе – од наставе у млађим и старијим разредима у оквиру појединих предмета, преко васпитних поступака у школи, до подстицања даровитих, „неуспешних“ и деце с посебним потребама, професионалног усавршавања наставника, организовања рада школе и школске управе и укључивања родитеља и шире социјалне средине. Циљ истраживања јесте да се у сусрету теорије и утврђеног стања у образовној пракси у Србији развије модел целокупног рада школе који би био примењен на мањем узорку у виду огледа и евалуиран на нивоу процеса и ефеката рада са ученицима основне школе од првог до осмог разреда у две средине – градској и сеоској. Да бисмо реализовали оглед, биће потребно да претходно обучимо наставнике ових школа, заједнички дограђујући полазну концепцију рада.

Први корак у истраживању је теоријско одређивање поменуте педагошке оријентације ка иницијативи, сарадњи и стваралачком понашању учесника у образовном систему уз очекивање да ће подстицање помнутих вредности у значајној мери утицати

¹ Пројекат *Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву*, бр. 179034, одобрен је 2011. у Министарству просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и биће финансиран до 2014. године, а ова монографија је један од продуката рада у првој години реализације истраживања. Пројекат се односи на креирање новог приступа педагошком раду у образовању – СИС, или *Тролист* – као и тестирање његове употребљивости у Србији. Термини *приступ Тролист* и *парадигма Тролист* користе се синонимно.

на особености личних идентитета ученика које они буду градили и да ће им помоћи да „изађу на крај“ са проблемима у будућем свету, испуњеном неизвесношћу и изазовима. У текстовима ове монографије наведени су разлози за давање приоритета иницијативи, сарадњи и стваралачком раду ученика. Треба напоменути како се подразумева да ове високе педагошке циљеве није могуће остварити без основног језичког и научног описмењавања ученика. Крајњи исход би требало да буде опредељење појединаца за активност и предузимљивост у друштву. Упркос међусобним разликама појединцима које не можемо унапред проценити, они би ипак требало да деле заједничка искуства као што су посматрање света из различитих углова, решавање бројних отворених проблема на које ће наилазити у савременом животу, креирање нових и конструктивних идеја и покретање акције да идеје буду тимски реализоване. Поред продукције, сврсихodne за напредовање друштва у целини, циљ је и самоостваривање.

Опредељење за ова три кључна концепта (стваралаштво, иницијатива, сарадња – СИС), који представљају основу педагошке оријентације која је изложена у овој публикацији, засновано је на социолошкој и психолошкој потреби коју савремено друштво, свет и реформе у нашој земљи постављају пред будуће генерације. Као што је већ на више места речено, изазов савременог доба представља успешно савладавање брзих промена које су део савремене свакодневнице и будућности у којој не знамо какве ће потребе људи имати, нити каква ће решења бити могућа. За такав свет потребно је развити способност прилагођавања и флексибилност личности, пре свега у сфери социјалног и интелектуалног живота. За брзо уочавање, дефинисање и решавање проблема на различите начине потребно је имати нове идеје, иницијативу да се оне спроведу у пракси и да се то може чинити заједно уз уважавање и сарадњу са другима – тимски, као што је то данас све чешће случај у науци, бизнису и уметности.

Поменуте вредности *Тролиста*, које треба да учествују у изградњи личног социјалног идентитета младих, нису произишле искључиво из социолошких разлога и историјског и културног тренутка, већ и из дубљих филозофских и антрополошких константи, које су човека и друштво кроз историју на различите начине покретале да гради цивилизације у различитим деловима света.

Анализирајући филозофске изворе, видимо да су се сарадња, иницијатива и стваралачко понашање управо тим редом развијали у историји човечанства и да су истакнути покретачи

развоја били управо они људи који су у највећој мери поседовали поменуте склоности и карактеристике. У вези са тим запажањем, вероватно није случајно што су филозофи од антике, преко средњег века у својим педагошким оријентацијама више или мање помињали ове идеје да би у 18. веку Русо и Хербарт и у 20. веку Дјуи формулисали три педагошка правца који такође имплицирају ставове према поменутим вредностима. Иако је у педагошкој пракси примена њихових идеја најчешће резултовала различитим решењима, ови теоретичари имају и много сличности. Они говоре о истим стварима, али гледајући их са различитих становишта. У свакој од ових оријентација појављује се нешто из заједничког грозда педагошких идеја које заступамо у овој монографији – Русоова идеја о слободи, имагинацији и испољавању природних склоности индивидуе које треба развијати, Хербартова идеја о развијању личности кроз промишљени контакт са тековинама цивилизације/културе коју ученици треба да креативно реинтерпретирају, до Дјуиеве теорије, у којој заступа тимско решавање проблема и истраживање и конструисање личних значења у реалном и промењивом свету.

У овим изворима инспирацију су нашли Пијаже, као конструктивиста, и Виготски, као заступник алопластичког, социјално оријентисаног развоја човека.² На њиховим принципима заснивамо наше интерпретације *креативне* природе развоја сазнајних процеса, смештајући их у контекст симетричне или асиметричне *сарадње* са средином (физичком и социјалном), подразумевајући истовремено и *радозналост, мотивисаност и иницијативу* као њихов инхерентни део. Извор мотивисаности ученика за учење и решавање проблема налазимо у нарушавању интелектуалне и емоционалне равнотеже које настаје због њихове изложености различитим изазовима средине и проблемима које она стално поставља, и које треба решавати и континуирано критички преиспитивати. Такође, покушавамо да кренемо корак даље од ограничења које постављају идеје Пијажеа и Виготског о линеарном развоју логичког мишљења, које не узимају довољно у обзир многострукост различитих способности и индивидуалну специфичност развоја сваке способности као и сваког детета.

Иницијатива је у нашем пројекту дефинисана као акциони исход аутономне мотивације која укључује уживање у процесу стварања и сазнавања (интринзичка мотивација) као и инкорпо-

² Алопластички развој се одвија кроз асиметричну социјалну комуникацију детета и одраслог приликом усвајања културних тековина које функционише као интелектуално оруђе неопходно за даљи ментални развој.

риране циљеве и вредности, који постају аутономне, јединку „вуку“ напред и извор су њене аутентичне акције. Иницијатива је изузетно важна у нашем друштву као педагошки циљ којем треба у већој мери тежити, будући да је менталитет наших људи усмерен мање на планирање и предузимање акције, а више на теоријско разматрање сврхе и почетно одушевљење, које често не доводи до акције (Свијић & Андрић, 1988). Иницијатива је такође врло важна у савременом друштву предузетништва. Основна теорија на којој се темељи анализа иницијативе и унутрашње мотивације у овој монографији јесте теорија самодетерминације, по којој иницијатива као облик самодетерминишућег понашања јединке настаје из аутономне мотивације.

Иницијатива је инхерентни део стваралачког процеса, почетак реализације сваке идеје. Ставаралачки рад не постоји изван акције, односно реализације нових идеја. Нове идеје су објашњене као исход дивергентног имагинативног мишљења, које је у основи креације. Дивергентно мишљење је праћено критичким и логичким мишљењем као контролишућим, корективним процесом, који омогућава да се из широке, дивергентне понуде идеја изнедри адекватно решење проблема или задатка. Дивергентно мишљење, које као појам уводи Гилфорд (Guilford, 1983), идентификовано је у дефиницији стваралачког понашања у разним областима уметности и науке, у којима се појављује у различитом степену и форми. Поред оригиналности и флуентности идеја, дивергентно мишљење такође подразумева флексибилност, односно прихватање различитих углова гледања, што, поред индивидуалне, укључује и културну разноликост. Чак и наука, која претендује да буде објективна и неутрална, подложна је субјективним интерпретацијама под утицајем културног контекста (Шефер, 2007).

У педагошком процесу игровна и истраживачка активност распознате су као акциони супстрати стваралачког понашања у којем је процес примарнији од продукта (крајњег исхода, резултата), с обзиром на незрелост деце, њихово ограничено искуство и знање, и мању заинтересованост за продукте, као и чињеницу да оријентација на крајње продукте може управо да блокира стваралачки процес. Дивергентно мишљење је у различитој мери подстакнуто различитим врстама задатака који су дефинисани на петостепеној скали (Shiever & Maker, 1997) – од најдивергентнијег (најотворенијег) до најконвергентнијег (најзатворенијег). Ова идеја инспирисала је наставнике да креирају различите типове задатака према степену отворености и тако у различитој мери подстичу дивергентно мишљење у школи, у оквиру

наставе различитих дисциплина/домена способности и типова мишљења (језичка, музичка, визуелно-просторна, телесно-кинестетичка, логичко-математичка, интерперсонална, интраперсонална способност – Gardner, 1983); синтетизовано, аналитичко и практично мишљење (Sternberg, 1997). Различити типови мишљења могу се по потреби смењивати (DeBono, 2000).

Коначно, заједнички живот деце у разреду представља социјалну ситуацију сличну оној у животу, па се задаци решавају кроз тимски рад и сарадњу као основни облик сазнавања, који у себи обједињава не само контекст за развој интелектуалних способности за решавање проблема, већ и социјалну усмереност на позитивну климу, размену мишљења и осећања, помоћ, праведне односе, етос и рад на заједничким циљевима. Кроз појам сарадње обухватамо добар део онога што у школи идентификујемо и као предмет васпитног рада. Тимски рад подразумева и спонтано активирање потенцијалних лидера, који преузимају додатну одговорност за исходе заједничког рада. Сарадња олакшава уклапање различитости које су карактеристичне за појединце и помаже да проблеми буду решени на креативан начин, јер се различита мишљења у групи умножавају и на крају обједињавају и селекују. Тим ученика треба да решава задатак отвореног типа, који ће код ученика подстаћи личну иницијативу, групну акцију и креативно мишљење. Проблеми отвореног типа представљају креативни изазов, јер проблемска ситуација није јасно дефинисана, што упућује ученике да је морају прво дефинисати како би је решавали. Сарадња у групи отвара спектар дивергентних могућности, простор за стваралачко мишљење и критички приступ приликом избора одговарајућих решења.

Теорије развоја емоционалних и социјалних односа такође дају основ за разматрање иницијативе, сарадње и стваралаштва. Према теоријама о идентитету, посебно према традиционалној Ериксоновој теорији (Erikson, 2008), облици трију поменутих феномена доминирају и смењују се током развоја личности. Сарадња се распознаје у свим облицима повезаности, нарочито у првој години живота, када се формира сигурност у свет, која је потребна за неометано манифестовање прве радозналости у експлоративном понашању детета. Иницијатива код појединца је препознатљива приликом првих покушаја решавања различитих проблема кроз личне акције у предшколском периоду. Први стваралачки покушаји појављују се још у раном детињству, а према Ериксону нарочито приликом формирања личних компетенција током основне школе, док освајање света вероватноће, апстракт-

ције и имагинације у пубертету омогућава појединцу да крене даље од задатог и очекиваног, што је услов за креативну продукцију. Наша оријентација није, као што је већ на више места речено, да обликујемо идентитет личности, већ да развијемо склоност ка стваралачком, сарадничком и иницијативном понашању и вредностима код све деце, како би она могла да се за њих опредељују у складу са својим потенцијалима (способностима, мотивацијом итд.) и на основу личног избора, без притисака из средине.

Не значи да они који немају много склоности за стваралачки рад немају енергије да буду покретачи, или да не могу да сарађују. У школи где се подстичу све три вредности свако дете ће дати примат оној вредности која највише одговара његовим склоностима. Ако не ствара изазове у својој околини, нити креативно реагује на постојеће изазове, ученик може давати сигурност и подршку другима који то могу и осећати се корисним. Поменути феномени – иницијатива, сарадња, стваралаштво – најчешће интерферирају и повезани су у целину коју смо скраћено назвали СИС приступ образовању, а популарно *Тролист*. Треба напоменути да *Тролист* има заједнички корен не само у домену когниције, већ у емоцијама, без којих нема напретка ни у једној од поменутих области. Основна језичка и научна писменост, као и мапа општих појмова, представљају почетна, нужна, али не и довољна оруђа за развој иницијативе, сарадње и стваралачког понашања.

Кључне компоненте педагошког приступа *Тролист* имају међузависна значења и повезану линију развоја, која је, међутим, строго индивидуално специфична. Развијањем једне компоненте, отвара се могућност и за развијање друге две, мада је њихов међуоднос по интензитету и квалитету различит код појединаца. Веза није линеарна, али постоји. Пошто су поменуте компоненте у интеракцији од почетка живота, оне се међусобно подстичу и/или компензују.

У тексту о развоју идентитета наглашено је да подстицање иницијативе, сарадње и стваралачког понашања може утицати на то да се они рефлектују на изборе појединаца, а, по принципу синергије, појединачни избори могу даље утицати на идентитет шире друштвене заједнице. Такође је потцртано да су стваралаштво, сарадња и иницијатива значајни како за опстанак у савременој светској заједници, тако и током историје, што је уочено још у најранијим филозофским схватањима и класичним педагошким теоријама. Иницијатива, сарадња и стваралаштво јесу вредности које су савремене колико су и вечне.

Да би развијање ових склоности код ученика било могуће, потребно је превасходно формирати наставни кадар и осмислити његову креативну улогу у реализацији СИС-а, односно приступа образовању *Тролист*. Затим је потребно дефинисати улоге осталих социјалних агенаса, као што су родитељи и друге релевантне институције.

Ова монографија започиње разматрањем општих филозофско-педагошких теорија и проблема који су у вези са оријентацијом коју аутори заступају. У чланку Биљане Бодрошки анализирани су три кључне класичне педагошке теорије и у њима су откривени корени идеје да су креативност, иницијатива и сарадња значајне и вечне теме којима се и ми данас бавимо. Наш приступ образовању повезан је са вредностима као што су: слобода изражавања сопствених природних потенцијала (Ruso, 1989), изучавање и реинтерпретација културе (Bođroški, 2009; Hilgenheger, 2000) и тимскоистраживачки рад ученика (Dewey, 1940; Djuj, 1962).

У чланку Ане Марјановић реч је о савременим правцима у образовању у којима су супротстављене ауторитарна и отворена школа (Matusov, 2009; Matusov & Duyke, 2010; Matusov & Marjanović-Shane, 2012 in press; Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, von Duyke, 2012 submitted; White, 2011; White, Peters, 2012), при чему отворена школа може бити заснована на конструктивистички дефинисаним концептима Пијажеа и Виготског, или на идејама потпуне слободе избора који се не могу предвидети. Непредвидивост будућих ситуација сматрамо истакнутом карактеристиком 21. века. Нашу оријентацију *Тролист* ауторка смешта негде између конструктивистички дефинисане и потпуно отворене школе. Она сматра да приступ *Тролист* ипак поставља одређена очекивања пред школу, као што су вредности иницијатива, сарадња, стваралаштво, упркос томе што ће будућност друштва бити испуњена променама које не можемо предвидети. Ова је квалификација само делимично тачна. Иницијатива, сарадња и стваралаштво су у складу са идејом о отвореној школи, јер не предвиђају одређене садржаје и продукте, већ само вредности и понашања која могу да доведу до нових решења, управо у новим и непредвиђеним ситуацијама. У Србији је, у овом тренутку, потребно да „уђемо“ у постојећи систем да бисмо савладали отпор затворене педагошке праксе (чак изразито ауторитарне). То је могуће само корак по корак, малим променама које би постојећу праксу трансформисали изнутра. Резултати истраживања и стечена искуства показали су да нагле и велике промене нису оствариве нити одрживе и да изазивају отпор код наставника.

Бранко Ковачић у свом чланку анализира компоненте *Тролиста* из шире перспективе, посматрајући идеју коју заступамо из позиције критичара друштва (Foucault, 1980; Habermas, 1992). Он такође истиче до које мере у свету рада и бизниса напредују организације које имају вредности сличне нашем приступу. Управо у свету рада школа има свој крајњи смисао и зато је потребно да почне да развија праксу у складу са новим друштвеним трендовима, као што је учињено некада у доба индустријске револуције, после које су школе постале овакве какве су данас. Нажалост, оне се нису промениле иако их је време превазишло.

Потом следе четири чланка у којима су приказана различита схватања о стваралаштву, иницијативи, сарадњи и идентитету. Аутори се опредељују за теорије које најприкладније дефинишу појмове с обзиром на педагошке циљеве нашег пројекта. Теоријом самодетерминације аутори објашњавају унутрашњу аутономну мотивацију као предуслов предузимања иницијативе, конструктивистичком развојном теоријом тумаче феномен стваралачког понашања, који повезују са појмом дивергентног мишљења као релевантног за живот у савременом свету. Идентитет је објашњен прво класичним Ериксоним поставкама, а онда је на основу савремених мултиверзних теорија појам релативизиран и индивидуализован.

Аутори заступају идеју личног избора који се не може предвидети, али који би, у контексту педагошког приступа *Тролист*, требало да поседује елементе иницијативе, сарадње и стваралачког понашања. Позиционирање појединих компоненти *Тролиста*, приликом избора и изградње личног идентитета, или евентуално њихово проблематизовање, очекује се код ученика у будућности. Управо стварање средине у духу *Тролиста* омогућава да ученици све, па и сâм *Тролист*, могу да доведу у питање, јер је у томе суштина стваралачког приступа – доводити све у питање, испитивати, рушити и поново градити на свој аутентичан начин, усклађен са савременим друштвеним потребама и личним смислом.

У којој мери реалност у школи може да се помери и да се из рада са децом изгради нови вид школе, који може значајно и да одступи од почетних намера, ако за то постоји разлог, видеће се када ове идеје буду примењене у педагошкој пракси.

Педагошки циљ СИС приступа образовању

Образовни приступ *Тролист*, или СИС приступ, против је идеје да се код ученика развија идентитет пасивног човека-грађанина, који солитарно и репродуктивно-послушно извршава задатке које су му поставили и структурирали претпостављени, као што је то случај у традиционалној школи и традиционалном друштву.

Циљ приступа *Тролист* јесте да се код ученика развију оне способности, особине и вештине које су потребне да би се ученици лакше определили за идентитет појединца као аутономног иницијатора акција које ће унети афирмативне промене у њихов живот, свет и наше друштво, тако што ће тимски решавати отворене проблеме које су самостално уочили или поставили и чије је решавање постало како лични, тако и групни задатак. То, међутим, не значи да се нећемо ослањати на позитивна искуства традиционалне наставе ради основног описмењавања популације у оним сегментима образовања у којима је репетитивност неопходна.

Педагошке претпоставке и предуслови СИС приступа образовању

Претпоставка за развој идентитета појединца којег карактеришу мотивисаност и иницијатива, спремност на сарадњу, етичност и креативни дух – свакако је његова интеракција са друштвеном и педагошком средином која ове карактеристике подстиче. То преваходно подразумева за искуство отворене, сараднички настројене, иницијативне и креативне наставнике и директоре школа. Задатак школе је да подстиче:

1. родитеље ученика да развијају креативност, сарадњу и иницијативу код своје деце у породичној средини;
2. све ученике у школи да буду мотивисани и иницијативни, сараднички настројени и креативни у мери и у области својих најбољих индивидуалних потенцијала у школском учењу и животу, што треба да буде крајњи циљ и исход васпитања и инклузивног образовања;
3. промене у образовној политици и свеукупној образовној пракси;
4. наставнике да размењују искуства, сарађују и раде на свом личном и професионалном развоју.

Овакав приступ започећемо у огледним школама нашег пројекта и „тестирати“ модел, односно мере за унапређивање рада у правцу остваривања циљева *Тролиста*.

Вредносно одређење појмова у СИС приступу образовању

Стваралаштво, сарадња и иницијатива јесу појмови које смо трамо процесним циљевима образовања. Они се, у крајњем исходу, у извесној мери спонтано уграђују у очекивани идентитет појединца, укључујући све индивидуалне и културне варијетете. Ови процесни циљеви образовања посматрају се у вредносном и филозофско-социолошком контексту у којем се одређује њихова друштвена сврха, која се односи на успешно преживљавање у савременом променљивом свету, лично задовољство у креативном животу и професионалном развоју те на изградњу продуктивнијег, хуманијег и културнијег живота у друштвеној заједници.

Потребно је редефинисати изабране појмове у контексту одабраног проактивног и просоцијалног вредносног оквира. Реч је о:

- (1) иницијативи *за* решавање проблема и унапређивање квалитета материјалног и духовног живота;
- (2) мотивацији као предуслову *за* иницијативу, која се исказује кроз уживање у самој активности (интринзичка мотивација) и остварење спољних мотива, који могу да се аутентично инкорпорирају и функционишу као аутономни унутрашњи покретачи самоостваривања личности;
- (3) сарадњи *за* остваривање како заједничког раста и развоја у друштву, тако и личних интереса, уживања и напредовања, што у хуманом друштву не мора и не треба да буде у супротности;
- (4) креативности *за* лични и друштвени развој за све јединке, који се одвија кроз откривање нових путева у решавању самостално постављених проблема и задатака, и самосталном интерпретирању и проналажењу аутентичних приступа свету, себи и сопственом животу;
- (5) слободном избору личног идентитета који *није* унапред пројектован, али подразумева позиционирање *према* вредностима парадигме *Тролист*.

Одређење СИС приступа образовању и његове компоненте

Образовна парадигма *Тролист* подразумева обједињавање и остваривање поменутих процесних педагошких циљева на свим нивоима и у свим сегментима општег васпитања и образовања све деце. Процесни циљеви који се односе на подстицање стваралаштва, сарадње и иницијативе ученика остварују се ради обогаћивања личног и друштвеног идентитета у нашој заједници, као крајњег циља. Остваривање процесних циљева одвија се посредством образовне праксе у којој ће наставници/васпитачи, ослањајући се на вредности *Тролиста* и образовну праксу која из њега произлази, код ученика развијати стваралаштво, сарадњу и иницијативу заједно са родитељима.

Наша визија је већи број стваралачки настројених, сарадника и иницијатора у друштву, а мисија је усмерена на мењање образовне праксе која томе треба да допринесе. Три процесна циља (*Тролист*)³ – стваралаштво, сарадња, иницијатива – представљају три феномена који могу утицати на идентитет ученика.



Дијаграм 1. Чиниоци стваралачког понашања

³ Видети илустрацију на крају текста. Четврти лист, о којем треба накнадно размишљати, представља планирање и успешну реализацију започетих акција, што ће вероватно и пројекат *Тролист* наметнути као потребу после истраживања. Етнолошке студије о нашем националном менталитету, као што су Цвијићеве, одавно истичу овај захтев као неопходан за наш развој у будућности.

Дефиниција стваралачког понашања. У овом раду појам стваралаштва дефинишемо као *коконструкцију*. Префикс *ко-* односи се на чињеницу да најмање две особе директно или индиректно учествују у процесу који је по природи интерактиван и одвија се кроз комуникацију између детета и одраслих или комуникацију два детета или више појединаца у групи. Реч *конструкција* указује да је производ или исход процеса рада ново сазнање, а *конструисање* је сâм процес. *Конструисање* сазнања је стваралачки акт, јер представља континуирани процес *трансформисања сопствених схватања* (менталних, мисаоних структура), до којег долази услед отварања према свету и жеље, односно *унутрашње мотивације* да се он сазна. Намеран или ненамеран исход конституисања сазнања јесте проширивање претходних видика, како кроз трансформисање својих менталних структура према изазовима спољашње реалности ради прилагођавања односно уравнотежавања са средином и налажења личног смисла за постојање у тој средини, тако и кроз трансформисање својих структура према изазовима која проистичу из личног унутарњег менталног света, који се развија и функционише на фиктивном или апстрактном плану. Ако се конструисањем реформише претходни систем мишљења, онда је промена настала у зони наредног развитка и увек је фундаменталнија за развој јединке или друштва. Креативна промена, међутим, може се одвијати и у зони актуелног развоја.

Треба имати у виду да Пијаже (Piaget, 1970; Piaget, 1972; Piaget, 1973; Kurtz, 1978) и Виготски (Vigotski, 1996) говоре о развојној линији која важи за сву децу, креће се линеарно и објашњава узрочно-последичним везама. Ови аутори се усредсређују на развој логичког мишљења, односно на квалитативне скокове који настају у том развоју, чиме се означава прелазак из једне у другу зону развитка. Сматрамо да креативни развојни учинак детета није само у зони његовог наредног развитка у домену логичког мишљења, јер дете може истовремено да се налази у зони актуелног логичког развитка а да у зони наредног развитка функционише у неком другом домену, у којем је у већој мери креативно.

Свако дете има специфичан профил способности по којем се разликује од друге деце, па се зона његовог наредног развитка у оквиру сваког домена разликује у односу на другу децу. Напредно понашање у једном домену, такође, може додатно да утиче и на обogaћивање у другом домену у којем је дете још на актуелном нивоу развоја. Зато креативну продукцију деце треба

посматрати шире и флексибилније од напредовања у логичком мишљењу, отварајући простор за дивергентне и јединствене одговоре – специфичне и неочекиване, како за контекст, тако и за индивидуу и њен развој, и то не само у зонама наредног, већ и актуелног развитака у свим доменима функционисања детета.

У овом процесу кључну улогу има сазнавање путем откривања и решавања проблема, због чега је релевантно ангажовање: (1) *дивергентног и латералног мишљења* приликом проналажења различитих решења, (2) *критичког мишљења* приликом избора најбољих идеја и решења, планирања, евалуирања (Ennis, 1996) и метакогнитивних увида у стратегије мишљења (Zuckerman, 2004) и, коначно, (3) *емоционално-социјалних компонента личности* које омогућавају јединки да постане осетљивија, отворенија, пријемчивија, али и храбрија у сусрету са светом који сазнаје, открива, обогашује и надграђује (Šefer, 2005).

Као што је већ поменуто, развијање појма стваралачког понашања у парадигми *Тролист* ослања се како на развојне теорије Пијажеа (Piaget, 1970; Piaget, 1972; Piaget, 1973; Kurtz, 1978) и Виготског (Vigotski, 1996), тако и на Гарднерову теорију способности (Gardner, 1983), допуњену сазнањима Стернберга (Sternberg, 1997) и ДеБона (DeBono, 2000), затим на Гилфордову теорију дивергентног мишљења (Guilford, 1967), Медникову теорију асоцијација (Mednick, 1963) и истраживања наших аутора (Šefer, 2005; Šefer, 2008).

Манифестације стваралачког понашања – показатељи. У овом пројекту стваралаштво се односи, дакле, на специфично понашање које манифестује начин мишљења. Оно је одређено низом карактеристика изведених из теорија и истраживања у овој области (на пример, карактеристике дивергентног мишљења: флуентност, флексибилност, оригиналност, комплексност мишљења – Guilford, 1967); карактеристике латералног мишљења (DeBono, 2000); седам типова мишљења према медију у којем се одвија (Gardner, 1983); карактеристике синтетизованог мишљења (Sternberg, 1997); затим присуство имагинације, али и елемената критичког мишљења (Ennis, 1981); карактеристике личности – отвореност за сазнавање, радозналост и потреба да се открива и конструише, толеранција противречности и преференција комплексности, спремност за ризик и слично.

На основу развоја ових и сличних карактеристика понашања, која сведоче о присуству стваралачког приступа током учења и рада у школи, закључиваће се о развоју стваралачког понашања деце. Стога, у даљем тексту, неће бити коришћен термин

стваралаштво, већ *стваралачко понашање* и, евентуално, *стваралачко мишљење*, уколико желимо да истакнемо когнитивну компоненту иначе сложеног холистичког процеса какав је стваралачки процес. Треба имати у виду да стваралачки процес или понашање није само под утицајем когнитивних, већ и социоемоционалних и мотивационих чинилаца који покрећу стваралачку акцију и дају посебан лични смисао имагинацији.

Стваралачко понашање деце – педагошки циљ приступа Тролист. Стваралаштво код деце представља кључни васпитно-образовни циљ и исходиште којем се тежи у парадигми образовања *Тролист*. Овакав исход треба да произиђе из одређеног начина подучавања деце. Иако се стваралаштво очекује као исходишна варијабла, она неће бити дефинисана крајњим продуктима стваралачког рада ученика нити за стваралачки рад потребним особинама које поседују или су развили ученици, већ ће стваралаштво бити процесно одређено, пошто ће се пратити током подучавања деце тако што ће се о његовом присуству и развоју закључивати примарно на нивоу карактеристика понашања приликом учења, а тек секундарно на нивоу исхода квалитета личног постигнућа и способности, односно продуката рада.

Процесно одређење стваралаштва кроз стваралачко понашање ученика није забрањено само због методолошких тешкоћа које постоје при одређивању особина личности стваралаца као предуслова њиховог стваралачког рада, нити тешкоћа при одређивању стваралачког квалитета продуката као исхода стваралачког рада одраслих индивидуа, већ и услед тешкоћа које намеће незрелост деце, због које није могуће одредити стваралачке особине и склоности личности на млађим узрастима, нити се могу очекивати права оригинална дела која доприносе развоју друштва. Аутор не жели да улази у проблеме статуса стваралачких способности, на општем нивоу и на нивоу њихових манифестација на појединим узрастима, нити у проблеме индивидуалних диспозиција, односно одређивање различитих капацитета код појединаца да се стваралачки изразе, нити у критеријуме који одређују стваралачки квалитет неког продукта, као ни у могућности предвиђања стваралачке продукције на основу особина личности, посебно на млађим узрастима, због контраверзних ставова који се појављују сучељавањем различитих приступа дефинисању стваралаштва и резултата различитих истраживања.

Аутори се у овом истраживању усредсређују и прате само процес развијања стваралачког понашања полазећи од следеће претпоставке: уколико сва деца у школи бивају често и разновр-

сно подстицана да се понашају на стваралачки начин у својим активностима и приступу учењу, а не да уче на основу имитације и репродукције, велика је вероватноћа да ће стваралачки приступи учењу и касније у животу, у складу са својим личним потенцијалима и интересовањима. Логично би било да се оваква пракса одрази и на развој стваралачких особина личности ученика, као и квалитет продуката које они буду стварали у будућности, али о томе овде неће бити речи, јер то превазилази предмет и намеру овог истраживања и улази у теоријска питања о томе шта се све може сматрати стваралачким доприносом и да ли се стваралачка продукција може предвидети.

Стога аутори у овом раду стваралаштво дефинишу као развојну и процесну појаву која се манифестује кроз специфично понашање деце и младих, верујући да је овакво понашање ипак могуће развијати током образовања. Наш предмет истраживања је, дакле, процес стицања искуства о стваралачком раду које отвара дух за нове и неистражене путеве сазнања, као и предуслови које је потребно испунити у образовној пракси да би до таквог искуства ученици дошли.

Врсте стваралачког понашања у посебним доменима образовања. Стваралачки рад ученика у школи у неким доменима треба да садржи и практичну компоненту, усмерену на употребу и комерцијални наступ, кроз подржавање *иновативних* решења (нових решења за задовољавање практичних потреба) и њихове промоције у школи и локалној средини. Стваралаштво у *науци* треба да буде код ученика развијано кроз истраживачки рад, који је представљао основни пут науке да би дошла до својих открића, а стваралаштво у уметности кроз симболичку, експерименталну, маштовиту игру и продукцију које репрезентују карактеристике уметничких дисциплина.

Стваралачко понашање и узраст деце. Стваралачко понашање на *предшколском узрасту* видљиво је у процесу испитивања света кроз игру и фантазију, манипулацију конкретним материјалима, комуникацију с људима и активирање чула у различитим медијима (реч, слика, звук...), вођено личном радозналешћу детета, која се може манифестовати и подстицати индивидуално и у групи. Задатак васпитача јесте да ствара подстицајну средину и помаже деци да такву средину заиста и користе. Имајући овај циљ на уму, најпре је потребно развијати поменуте вредности *Тролиста* и потенцијале код самих васпитача и наставника, како би их они пренели деци кроз креативно осмишљене активности и организовање подстицајне околине.

Стваралачко понашање на *основношколском* узрасту засновано је на искуству из предшколског периода, који је карактеристичан по асоцијативном мишљењу и имагинацији деце. На овом узрасту стваралачко понашање се темељи на сазревању и даљој интеракцији деце са средином кроз процес учења у којем се, путем решавања проблема, развија конкретно, па затим апстрактно логичко и критичко мишљење, и, заједно с њим, социјално-емоционалне компоненте личности. Социоемоционални развој почиње комуникацијом са одраслима и вршњацима на предшколском и раном школском узрасту, док се на адолесцентном узрасту и у одраслом добу проширује на разумевање морала и друштва у целини (Erikson, 2008). Стваралачко понашање на основношколском узрасту налази се негде између необавезне игре и малих истраживачких пројеката. Задатак наставника јесте да ствара подстицајну климу у школи, али и да током интерактивног процеса учења поставља како одређене логичке, тако и имагинативне изазове у зони наредног и актуелног развоја ученика (Vigotski, 1996) на пољу различитих дисциплина, повезујући их у тематске целине.

На *средњошколском узрасту* стваралачко понашање полази од искуства из основне школе и фаворизује опште теме, социјално и лично значајне за ученике, као и схватање развоја цивилизација кроз озбиљније пројектно, концептуално, контекстуално, експериментално и проблемско истраживање вишеструких перспектива и интерпретација, како у уметности, тако и у друштвеним и природним наукама.

Евалуација стваралачког рада деце у школи. Спољна евалуација, или оцене у школи, иако не погодују развоју унутрашње мотивације, која је кључна за стваралачки акт и понашање, морају у неком виду да се задрже, због тога што је у школи ипак потребно вредновање нивоа постигнућа деце у односу на неки унапред постављен критеријум који је услов за даље школовање или рад. У оквиру приступа *Тролист* оцене би ипак требало да измене своју досадашњу функцију одређивања нивоа репродуктивног знања, често „набубаног“ напамет, и да укључе вредности из приступа *Тролист*, рецимо самостално произвођење одговора на општа и лична питања у интеракцији са другима. Одговори треба да превазиђу репродукцију, униформност и да представљају лични оригинални печат сваког ученика, рефлектујући како његове способности за поједине области и начине мишљења, тако и његов стил мишљења и интересовања.

Поред знања, оцена треба да обухвати и вредновање стваралачког понашања, у које улази: (1) дивергентно мишљење – различитост и јединственост идеја, многострукост идеја, флексибилност погледа на свет; (2) критичко мишљење, истраживачки рад, способност експериментисања, способност аргументације и закључивања на основу посматрања и самопосматрања; (3) комбиновање кроз игру, имагинацију и слободне асоцијације; (4) конкретно логичко мишљење – конзервација количине, реверзибилност, класификација, реципроцитет и слично; (5) формално логичко мишљење – хипотетисање, разумевање вероватноће, фикције и симболичке реалности; (6) радозналост односно мотивација; (7) способност и интересовање за различите домене или неки посебан домен – језички, математички, визуелно-просторни, музички, телесно-кинестетички, интерперсонални, интраперсонални, природни домен (Gardner, 1983); (8) синтетизовано, аналитичко и практично мишљење (Sternberg, 1997); (9) способност вишеструког, адекватног и ефикасног решавања отворених проблема; (10) умешност постављања питања; и слично.

*Стваралачко понашање наставника – предуслов приступа Тролист.*⁴ Потребно је напоменути да се стваралачко понашање у нашем раду односи пре свега на понашање ученика/деце, а тек потом на понашање наставника и директора школе. Бавићемо се, међутим, стваралачким понашањем свих који раде у школи, па и наставника, јер су они ти који треба најпре стваралачки да приступе свом личном животу и професионалном раду да би били у стању да развијају стваралачко понашање других, пре свега својих ученика/деце. Подстицање стваралачког понашања наставника и директора у сарадњи са родитељима представља предуслов за развијање стваралачког понашања деце. Потребно је подстаћи наставнике да развију сопствену стваралачку и истраживачку праксу и уведу стваралачки рад као вредност у своје *имплицитне педагогије*.

⁴ Именица *васпитач* биће коришћена као синоним за речи *учитељ*, *наставник*, *професор* и означаваће одрасло лице које се бави васпитањем и образовањем деце и младих без обзира на узраст. Термин *васпитаник*, када се у тексту појави, означаваће дете или младу особу која се налази у васпитно-образовном процесу без обзира на њен узраст.

**ИНИЦИЈАТИВА И
АУТОНОМНА
МОТИВАЦИЈА:**

Проактиност, вођство.

Приступ: увек ново.

Дијаграм 2. Чиниоци иницијативе и аутономне мотивације

Дефиниција иницијативног понашања. Иницијатива је у овом истраживању схваћена као иницијативно понашање које се распознаје у спремности за покретање личне и групне акције (мотивација), што претходи процесу покретања акције (иницијатива) у којој се ужива (индикатори интринзичке мотивације) и/или која води остваривању личних унутарњих циљева (индикатори инкорпориране аутономне мотивације), који су значајни за самог покретача и групу његових сарадника. Иницијатива је предуслов за реализацију сваке идеје и у том смислу је тесно повезана са сазнајним чином који има карактеристике стваралачког акта.

Иницијатива је у овој монографији дефинисана на основу теорије самодетерминације, која се односи на аутономну мотивацију (Allport, 1937; Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994; Deci & Ryan, 1985; Baucal, Pavlović-Babić, Đurić, Tošković, Radišić, Stanković, Buđevac, 2009; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, Deci, 1975).

Манифестације иницијативног понашања – показатељи. Карактеристику иницијативног понашања чине неприхватање ситуације *status quo*, потреба да се свет мења и усавршава, и да се формулишу нове вредности и одређује лични смисао и сопствена судбина, као и да се у том процесу има активна улога. Иницијативно понашање полази од основних потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу, и заснива се на *унутрашњој (аутономној и интринзичкој) мотивацији* да се живот живи активно и креативно и ужива у том процесу, да се лично осмисле

активности које се предузимају и самостално конструише њихово значење, да се реализују циљеви и у складу с њима започињу и завршавају започете акције, те остварују просоцијални ефекти за појединца и групу којој припада. Иницијативно понашање препознатљиво је, такође, у свим облицима лидерства и покретачкој енергији коју појединци емитују другима.

Иницијативно понашање деце – педагошки циљ приступа Тролист. Значајно је напоменути да је иницијатива изузетно важан елемент у нашој парадигми образовања *Тролист*, као кључна за развијање савременог друштва, па стога и нових личних идентитета у нашем друштву. Иницијатива као особина понашања у нашој скорашњој историји, посебно у професионалном и грађанском животу, у великој мери је запостављана као вредност и понашање, а представља захтев савременог доба и предуслов за реализацију креативних идеја. Као што је речено, наша популација не оскудева у имагинацији као извору идеја, али јој је реализација (акција) слаба тачка (Свијић & Андрић, 1988). Из претходних разлога иницијатива је укључена као један од три основна педагошка циља у нашој парадигми образовања *Тролист*. Атмосфера у школи и ентузијазам треба да подрже иницијативу деце и њихов труд да осмисле, покрену и комплетирају своје акције „до крајњих консеквенци“ (Свијић & Андрић, 1988).

Иницијативно понашање и узраст деце. Иницијатива на предшколском узрасту подразумева покретање заједничке игре кроз коју се спонтано сазнаје, у основној школи покретање заједничких акција које имају неки ефект на живот деце или сазнајни процес, а у средњој школи покретање акције да се нешто промени у свом животу, животу школе или чак локалне средине или да се на нове и оригиналне начине приступи учењу.

Евалуација иницијативног понашања деце у школи. У контексту овакве одреднице иницијативе, оцене у школи би требало да буду реструктуриране тако да укључе елементе унутрашње мотивације ученика и вредновање покретања самосталних акција које имају лични и социјални смисао и сврху.

Иницијативно понашање наставника – предуслов за приступ Тролист. Да би подстакли иницијативу код деце, наставници треба да почну да креирају своју судбину на нивоу школе предузимајући личне и групне акције које ће мењати институцију набоље. Један од најбољих начина јесте да иницирају акциона истраживања уз помоћ којих ће осмишљавати своју даљу праксу као „рефлексивни практичари“ и унапређивати своје „имплицитне педагогије“ (Решић, 1991). То ће им помоћи да се активно

укључе у промене у образовном систему, не само као следбеници већ и као креатори вредности, предлога за рад и акција на ширем друштвеном плану у оквиру своје професије, укључујући у овај процес и децу и родитеље.



Дијаграм 3. Чиниоци сарадње

Дефиниција сарадничког понашања. У овом истраживању сарадња треба да буде схваћена као позитивно, проактивно и интерактивно понашање више јединки (вршњака и наставника) које заједнички стварају и у том смислу имају заједнички циљ. Сарадња је, затим, схваћена као предуслов и значајна компонента која не само да помаже у процесу креативног учења, односно сазнавања, већ која представља предуслов за учење, јер је учење социјална активност и конструкција. Сарадња омогућава размену идеја, која је значајна за решавање заједничких задатака и проблема, као и за лични развој. Сарадња у групи омогућава да се проблем сагледа са више страна (*quod capita tot sententiae*), што је индикатор дивергентног мишљења и да се, сагласно најбољим приступима, развије заједничка стратегија решавања проблема. Поред когнитивних ефеката који су препознатљиви у коконструкцији знања, сарадња има посебно значајне емоционалносоцијалне и мотивационе ефекте, као и ефекте у области развоја моралног понашања.

У овој монографији сарадња у образовном контексту дефинисана је на основу теоријских полазишта психологије поља и интеракције јединке у окружењу (Lewin, 1935; Slavin, 1980; Slavin, 1987; Hertz, Lazarovitz & Sharan, 1984; Defour, 2004; Richardson, Boyed, Heinrich, 2003; Ševkušić, 1998).

Манифестације сарадничког понашања – показатељи. Когнитивни показатељ сарадње је коконструисано знање које је ново за групу у целини, као и за јединке које раде у групи. Мотивациони показатељ је уживање у заједничким активностима и пројектима, које развија потребу и спремност ученика да се у будућности слични пројекти поново иницирају. Социјално-емоционални показатељ је развијање комуникације, разумевања и помагања међу члановима групе, способности за превазилажење међуљудских конфликта уколико до њих дође, доживљаја заједничке користи (добити) и сврхе која није у супротности са личном добити, као и способности да се да предност заједничким циљевима онда када је то значајно. Атмосфера у школи (Soar & Soar, 1987) треба да буде усмерена на осећање припадања заједници која је инклузивна, подржавајућа и подстицајна за индивидуалне и културалне различитости и развој сваког детета, како у емоционално-социјалном смислу, тако и у когнитивном и мотивационом смислу.

Сарадничко понашање деце као педагошки циљ у приступу Тролист. Једна од три значајне компоненте парадигме *Тролист* јесте сарадња деце, која, међутим, неће бити процењивана на основу развијености сарадничких особина које су унапред одређене. О сарадничким особинама деце тешко је прикупити поуздане податке, јер оне још нису дефинисане, пошто су у процесу развоја. Зато ће сарадничке склоности и особине код деце бити процењиване такође процесно – на основу интензитета и квалитета показатеља њиховог интерактивног понашања приликом реализације заједничког пројекта током учења, а тек потом и на основу исхода те сарадње кроз уочавање ефеката заједничких подухвата и интензитета осећања припадања групи и заједници.

Сарадничко понашање и узраст деце. Сарадња се на предшколском узрасту најчешће манифестује кроз потребу и праксу заједничке игре, на основношколском узрасту кроз потребу да се заједнички открива свет, проширују интересовања и учи, а на средњошколском узрасту кроз потребу и праксу групног решавања заједничких проблема, остваривања већих самосталних пројеката у настави и слободном времену и пројеката корисних за школу и ужу локалну средину. Сви поменути облици сарадње

могу да се појаве на свим узрастима, али неки од њих доминирају на одређеним узрастима, због специфичних интересовања, степена сложености, потреба и способности које се развијају и мењају са узрастом.

Евалуација сарадничког понашања деце у школи. Оцене у настави треба да укључе и развој способности за тимски рад при решавању задатака. Међутим, и сâм процес оцењивања треба да укључи више различитих оцењивача који ће заједно изводити оцену, пре свега децу која ће заједно са наставником и вршњацима процењивати свој рад, тако што претходно заједно са наставником креирају и стално усавршавају критеријуме процене и свакодневно заједнички практикују самооцењивање, кроз које индиректно развијају и способности за метакогнитивну анализу.

Сарадничко понашање наставника – предуслов за приступ Тролист. Да би сарадња могла да се развија код деце, као и иницијативно и стваралачко понашање, наставници први треба да дају пример својим понашањем. Они прво треба кроз лично искуство да доживе предности сарадничког рада, како би потреба за развијањем сарадње код деце постала део њихове имплицитне педагогије. Такође је потребно створити сарадничку климу у школи (Soar & Soar, 1987). На нивоу васпитно-образовне институције треба развити атмосферу заједнице која сарађује на заједничком задатку васпитавања и образовања деце, укључујући у тај процес целокупан колектив васпитача/наставника, поједине његове групације, децу и родитеље – заједнице која се заснива на динамичном усаглашавању постојећих различитости ради опште добробити.

Идентитет у складу са приступом Тролист. Идентитет будућег грађанина друштва у овом истраживању, чијем развоју тежи наша образовна парадигма *Тролист*, схваћен је као сплет ставова, емоција и вредности опредељених за стваралачки допринос свом и развоју другог, који подразумева жељу и способност покретања иницијативе да се до продукта дође стваралачким радом и да се он комплетира у сарадњи са другима у друштву. Циљ је развијање личног и националног идентитета и налажења личног и колективног смисла у изабраним вредностима *Тролиста*, које су довољно опште и хуманистички одређене да пружају отворен простор за смештање и развој могућих индивидуалних разлика, а истовремено обезбеђују континуирану добробит за заједницу. Идентитет у духу парадигме *Тролист* укључује стваралачки рад, сарадњу и иницијативу као личне вредности деце и младих, и потребу да се те вредности као хумана оријентација

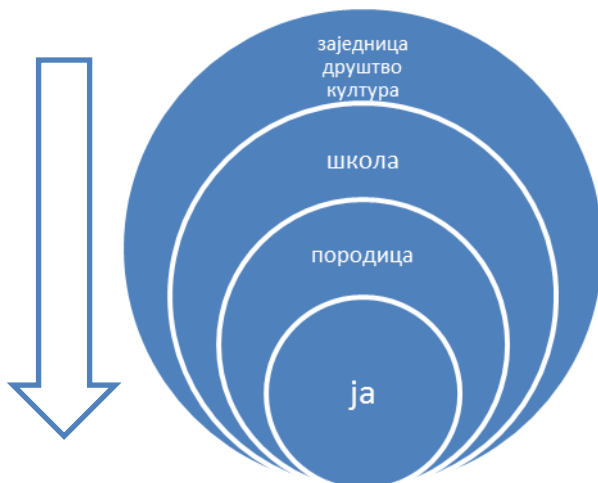
„живе“. Колико ће и у којој мери појединци укључити ове вредности у свој идентитет, зависиће од њиховог избора и склоности.

Идентитет је у овој монографији дефинисан прво са становишта класичне Ериксонове теорије (Ериксон, 2008), а потом релативизован на основу постмодерних теорија, у оквиру којих је дискутовано о његовој фрагментираности, промењивости, агенности и подложности утицајима моћи у условима савременог живљења (Berzonsky, 2005; Gergen, 1971; Foucault, 1997; Kelly, 1955; Pavlović, Šefer, Stanković, 2010).

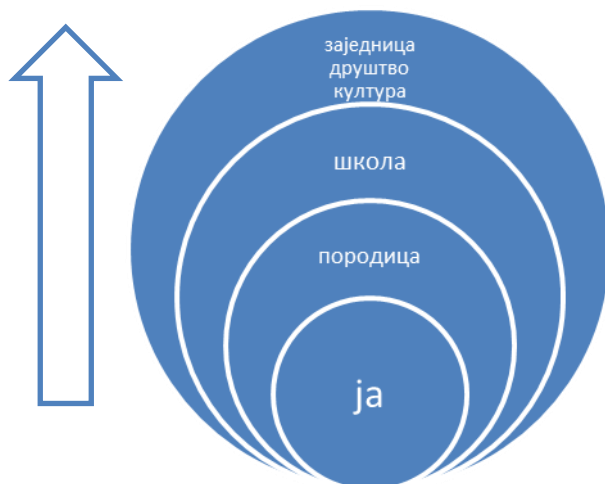
Идентитет наставника и ученика, и приступ Тролист. У школи може да се развија лични идентитет ученика у сагласју са вредностима *Тролиста* само ако се претходно развије идентитет наставника који ће, бар донекле, садржати те вредности, наравно у мери и у складу са њиховим индивидуалним потенцијалима и опредељењима. Ако имплицитне педагогије наставника буду садржале бар део ових вредности, онда их можемо сматрати и делом њиховог личног идентитета, уз очекивање да наставници аутентично развијају одговарајуће вредности и склоности код деце. Ако лични идентитет деце буде, поред осталих, садржао и ове вредности и склоности, онда можемо очекивати да би се то могло одразити и на национални идентитет.

Зато што проистичу из хуманистичке слике о човеку, ове су вредности у сагласности како са жељеним и прокламованим интернационалним вредностима и вредностима других култура, присутних у нашим васпитно-образовним институцијама, тако и са dobrим примерима наше традиције. Колико год да данас вредности *Тролиста* представљају захтев грађанског друштва, оне су универзални ослонци различитих цивилизација кроз историју и на различитим просторима. Сматрамо да је вредност управо у њиховој универзалности и да не би требало да доживе прогон мењањем политичких режима.

Идентитет као индивидуација



Идентитет као социјализација



Дијаграм 4. *Правци развоја идентитета*

Улоге учесника васпитно-образовног процеса и парадигма Тролист. Улоге деце, просветног кадра и родитеља треба да се позиционирају кроз основну мисију васпитно-образовне институције, коју ова мора остварити у процесу васпитања и образовања деце. По нашем разумевању, та мисија треба да буде оствари-

вање циљева и вредности које су исказане у образовном приступу *Тролист*.

Деца треба да уче кроз игру, у настави и ван наставе, да уче кроз стваралачке/истраживачке и сарадничке пројекте и активности у свим доменима рада и у свим дисциплинама, а посебно кроз активности за које деца имају смисла и интересовања, да заједнички са наставником и вршњацима оцењују себе и критички се и стваралачки односе према догађајима из непосредног и ширег окружења (примерено узрасту).

Наставници треба да се образују и даље усавршавају у складу са вредностима *Тролиста*, које би требало да постану део њихових „имплицитних педагогија“, као и да се циљано обуче за образовање деце у складу са циљевима ове парадигме. Затим би требало да раде у складу са овим вредностима и да као рефлексивни практичари кроз различите форме евалуације и самоевалуације самостално прате, дискутују, тумаче, критички преиспитују процес и ефекте које су постигли. Једна од могућих форми евалуације јесте и акционо истраживање.

Директори и стручни сарадници, као и наставници иноватори, треба да буду лидери процеса рада у школи, од конкретизовања акција у складу с постављеним одређеним задацима у оквиру приступа *Тролист*, до учешћа у реализацији и праћењу ефеката. Пошто се, због околности у држави, у овом тренутку не може вршити селекција просветног кадра, Министарство просвете и његове службе требало би да посебно пажљиво и непристрасно изврше селекцију директора према педагошким критеријумима. Директори и наставници би свој рад требало да оправдају кроз формирање добро организоване мреже стручних сарадника, наставника иноватора и спољних сарадника из различитих институција, мреже путем које ће ефикасно унапређивати рад школе. Стручне службе, директор и спољни сарадници школе могли би сваке године регистровати ефекте рада на конкретним показатељима напретка.

Родитељи треба својим учешћем да помажу развој деце и да уложени труд наставника подрже у складу са вредностима приступа *Тролиста*, које претходно треба да буду прихваћене. Активност родитеља треба да се остварује кроз отворену и подржавајућу комуникацију и сарадњу са васпитно-образовном институцијом од самог почетка и то путем континуиране, редовне размене искустава са наставницима, саветовања, креирања индивидуалних и групних образовних планова рада, укључивања у акције у оквиру рада васпитно-образовне-институције – у настави и

ван наставе – учешћа у праћењу и оцењивању рада васпитно-образовне институције итд. Институција треба да узима у обзир и реализује све конструктивне предлоге родитеља у вези са унапређивањем рада институције, наставника, организације и непосредног рада са децом.

Парадигма *Тролист*: интеракција стваралаштва, иницијативе и сарадње

На основу претходних анализа закључујемо да су компоненте приступа *Тролист* повезане и креативно интерферирају; оне су предулов, карактеристика и последица једна другој. Гледајући из перспективе развоја, током сазревања детета, ове три компоненте су у комплеметарном односу.

Приступ *Тролист* је заснован на појму креативног циклуса. Стваралачки циклус подразумева иницијативу, сарадњу (размену) и стваралачки рад као конститутивне компоненте. Циклус може започети у било којој тачки кружне путање – од иницијативе преко сарадње до стваралачког рада, или од сарадње преко иницијативе до стваралачког рада, или од стваралачког рада преко иницијативе до сарадње, или од стваралачког рада преко сарадње до иницијативе. Сваки појам у себи у већој или мањој мери садржи остала два појма.

Креативни процес. Креативни рад је процес менталне трансформације која се дешава у интеракцији између средине и претходног искуства индивидуе, а покренута је аутономном мотивацијом да се јединка изрази и прилагоди, кроз експлорацију, откривање и продуковање новина због личног задовољства, унутрашњих циљева и потребе да буде активна, компетентна и да успешно функционише у директној и индиректној/симболичкој комуникацији са средином. Дефиниција креативног процеса садржи „интеракцију“ као кључну реч, где „интер“ репрезентује функцију сарадње у комуникације у креативном процесу, а „акција“ иницијативу подстакнуту унутрашњом мотивацијом. Међузависност у односу на средину и друге људе ствара „гнездо“ за креативни процес, док су мотивација и иницијатива „говориво“ или енергија.

Улога других. Креативни рад има смисла за развој индивидуе, као и за комуникацију са другима који могу бити или примаци креативне поруке коју конструише индивидуа, или учесници када се креативни рад дешава у групи. Други су значајни као референца и инспирација. Стога, сарадња и комуникација могу

бити почетна тачка и/или крајњи резултат креативног рада и иницирајуће акције. Група је значајна за креативну продукцију, јер омогућава мултиперспективни поглед на свет и олакшава стварање великог броја идеја захваљујући интеракцији и размени до које долази између чланова групе. Сарадња, на први поглед, не изгледа повезана са стваралачким радом. Међутим, пошто је незаобилазни предуллов сваког учења и развоја, које се појављује у интеракцији са другима и средином, а развој и учење увек репрезентују трансформисање претходно асимиллованих структура, онда закључујемо да су сарадња и комуникација инхерентне и креативном процесу.

Улога акције. Акција, било да је унутрашња (ментална) или спољашња (видљива у понашању), омогућава да се креативне идеје појаве у реалности, понуде другим људима и примене да би унапредиле њихов живот. Иницијатива је чешће сматрана релационим појмом који има смисла само у додиру са другим људима, што иницијативу повезује са интеракцијом, сарадњом, партиципацијом и вођством у групи. Међутим, ми такође сматрамо да иницијатива, као спољашња акција, представља исход унутрашње мотивације за самостално и креативно делање, што не значи да она увек подразумева рад у групи. Иницијатива се објашњава као манифестација мотивације – мотивација у акцији, или као екстернализација унутрашње односно аутономне мотивације да се започне креативна акција. Овим исказом повезујемо појам иницијативе са појмом мотивације. Пошто иницијатива такође имплицира промену, а промена се доводи у везу са новином, веза између иницијативе и креативности је очигледна.

Посебно треба нагласити да је иницијатива са аутономном мотивацијом предуслов и карактеристика стваралачког рада, исто као што су сарадња и комуникација предуслов сваког учења које је увек интерактивна конструкција – стваралачки процес, нарочито када се дешава у групи.

Идентитет као циљ. Да би развили креативно, сарадничко и иницијативно понашање у когнитивној сфери, потребно је да ученици црпу енергију из емоција које покрећу унутрашњу мотивацију за креацијом и подржавају сараднички дух. Стога посебна пажња треба да буде усмерена на развијање просоцијалних емоција. Такође је важно да се креативна пракса ослања на пажљиво одабране садржаје знања, укључујући оне који су значајни за научну, језичку, визуелну, информатичку и уметничку писменост ученика која омогућава успешно изражавање мисли и осећања, као и стварање и коришћење основних појмовних мапа.

Нема креативне праксе у одсуству базичних вештина и искустава. С друге стране, свака дисциплина и тематска област треба да буде улопљена у холистички поглед на свет који омогућава да појаве буду посматране и разматране не само на линеаран начин, већ такође и системски, контекстуално, на начин на који оне заиста егзистирају у реалности. То ће помоћи да се отворе вишеструки путеви за креативне асоцијације. Ученици ће тада бити у стању да доводе у вези оно што у њиховом претходном искуству и знању није било повезано, као и да продукују нове елементе (едукција корелата – Guilford, 1967).

Коначно, три компоненте приступа *Тролист* деличимично су преклопљене, формирајући центар који идентификујемо као идентитет индивидуе, обележен карактеристика поменутих компоненти. Аутор овог поглавља очекује да ће факторска анализа показати да су све компоненте ове парадигме повезане. Међутим, иницијатива и стваралачко понашање по дефиницији се чине сроднијим феноменима у поређењу са сарадњом, и очекујемо повезанији чвршћи кластер показатеља ове две компоненте. Сарадничко понашање, иако важно за *Тролист*, изгледа ипак нешто удаљенији феномен у односу на претходна два и очекујемо да то такође буде емпиријски потврђено.

Најзад, верујем да ће се показати да је неопходно додати четврти „лист“ моделу *Тролист*, који био представљао још једну компоненту, која би се односила на реализацију идеје и подразумевала упорност да се заврши задатак. *Тролист* – иницијатива, сарадња и креативно понашање – добија своје пуно значење само у комбинацији са реализацијом предузетих акција, која је, као и иницијатива и сарадња, предуслов за креативни рад. Иако смо фокусирани на процес, а не на исходе креативног делања у школи, развијање спремности да се задатак обави до краја могло би значајно допринети опстанку креативних подухвата у друштву. Одговор на ово, и друга питања која смо поставили у овој монографији остају отворени за даља истраживања.



Дијаграм 5. Педагошки приступ СИС – Тролист

Литература

- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives, *The American Journal of Psychology*, 50 (141–156).
- Baucal, A., D. Pavlović-Babić, V. Đurić, O. Tošković, J. Radišić, D. Stanković i N. Buđevac (2009). *Školska motivacija učenika u Srbiji (Neobjavljeni istraživački izveštaj)*. Beograd.
- Berzonsky, M. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity*, 5 (2) (125–136).
- Bodroški, S. B. (2009). Herbartov koncept vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki. *Pedagogija*, br. 1 (5–21).

- Cvijić, J. & I. Andrić (1988). *O balkanskim psihičkim tipovima*. Beograd: Prosveta.
- DeBono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: Finesa.
- Deci, E., H. Eghrari, B. Patrick & D. Leone (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective, *Journal of Personality*, Vol. 62 (119–142).
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Dewey, J. (1940). *Education today*. London: George Allen and Unwin, Ltd.
- Džui, Dž. (1962). *Logika – teorija istraživanja*. Beograd: Nolit.
- DuFour, R. (2004). What is a “Professional Learning Community“?, *Educational Leadership*, 61 (8) (6–11).
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Foucault, M. (1997). *Ethics, subjectivity & truth*. New York: New Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guilford, H. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hill Book.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Sharan (1984). Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom, in E. Staub, D. Bar/Tal & J. Reykowski (eds.): *The development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum.
- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. UNESCO: International Bureau of Education.
- Johnson, D., R. Johnson, and E. Holubec (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kurtz, S. R. (1978). Accomodative exploration and assimilative exploration: two complementary channels to creative thinking, *Dissertation Abstracts International*, Vol. 39 (4-A), 2148.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Matusov, E., Smith, M. P., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & von Duyke, K. (2012 submitted). Dialogism and agency in education. *Educational Theory*.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2012 in press). Diverse approaches to education: Alienated learning, closed and open participation and critical dialogue. *Human Development*.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: NOVA SCIENCE.
- Matusov, E., & von Duyke, K. (2010). Bakhtin’s notion of the Internally Persuasive Discourse in education: Internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education). In K. Junefelt & P. Nordin (Eds.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail*

- Bakhtin*, Stockholm University, Sweden June 3–5, 2009 (pp. 174–199). Stockholm: Stockholm University.
- Mednick, S. A. (1963). The associative basis of the creative process. In Mednick & Mednick (eds.) *Research of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pavlović, J., J. Šefer, D. Stanković (2010). Construction of self in children daydreaming narratives: story of the two generations. *Psihologija*, 43 (3) (301–314).
- Pešić, M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada. In Šefer (ed.): *Učitelj u praksi* (227–246). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In Mussen (ed): *Carmichael's manual of child development*. Berkeley: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent – the future of education*. The Viking Press.
- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richerson, P. R. Boyd & J. Heinrich (2003). Cultural evolution of human cooperation. in P. Hammerstein (ed.): *The Genetic and cultural origins of cooperation* (357–388). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ruso, Ž.-Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Valjevo: KUIZ "Estetika".
- Shiever, S. W. & C. J. Maker (1997). Enrichment & acceleration: an overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2 (315–342).
- Slavin, R. E. (1987). Small group methods. In M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (237–243), Sydney.
- Soar, R. S. & R. M. Soar (1987). Classroom climate. In M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (336–342), Sydney.
- Sternberg (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u temastkoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2007). Slavic conceptions of giftedness and creativity. In S. N. Phillipson & M. McCann: *Conceptions of giftedness – socio-cultural perspectives*. London & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Šefer, J (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 30, Belgrade, 1998, 156–167.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- White, E. J., & Peters, M. (Eds.) (2012): *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education across the Globe*. New York: Peter Lang.
- White, E. J. (2011): Bakhtinian dialogic and Vygotskian dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom?. *Educational Philosophy and Theory*, online, 1–17.
- Zuckerman, M., J. Porac, D. Lathin, R. Smith & E. L. Deci (1978): On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4 (443–446).
- Zuckerman, G. (2004): Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1) (9–18).

ФИЛОЗОФСКО-ПЕДАГОШКИ КОНТЕКСТ

КА НОВОЈ ПАРАДИГМИ ОБРАЗОВАЊА

Ana Marjanović-Shane
Chestnut Hill College, USA

Све земље на свету тренутно покушавају да реформишу своје системе друштвеног (јавног) образовања. За то постоје два разлога. Први је економски. Људи покушавају да реше проблем како да образују своју децу тако да она могу да заузму своје место у економијама двадесет и првог века. Како то урадити кад не знамо шта да очекујемо од економије ни недељу дана унапред? Други разлог је културни. Свака земља покушава да смисли на који начин да образује децу тако да она развију свој културни идентитет и буду у стању да пренесу културне гене својих заједница наредним генерацијама, а истовремено да буду део процеса опште глобализације. Како решити квадратуру тога круга? Проблем је у томе што покушавамо да изађемо у сусрет будућности радећи исто што смо радили у прошлости. Тиме отуђујемо милионе деце која више не виде сврху у школовању. (Sir Ken Robinson, 2010)¹

Проблем који истиче сер Кен Робинсон јесте проблем неприкладности већине образовних система за савремени живот, а још више за будућност коју у овом свету брзих промена и непредвидљивих скокова, не можемо ни да наслутимо, а камоли да замислимо. Иако на глобалном плану још увек постоје огромне економске и културне разлике између народа, земаља и региона, данас постаје све јасније да те разлике нису једноставне квантитативне разлике у развоју друштава и појединаца. Другим речима, поставља се проблем да се друштвени развој, а тиме посредно и развој појединца, замишља као линерни прогрес ка будућности која ће бити иста за све. Постојеће разлике између различитих друштвених заједница, изгледа да представљају нешто сасвим другачије и много компликованије од једноставно замишљеног прогреса на истој путањи развоја. Наиме, друштвени и глобални процеси који воде ка тим разликама више не изгледају као некадашња романтично замишљена једнодимензионална „филогенеза“ људских заједница од „племенитог дивљака“ Чарлс Дикенса и Жан-Жака Русоа, до новог човека савременог модерног технолошког друштва заснованог на економији капитала. Сагледање ових разлика између народа и нација у савременом

¹ Из излагања за организацију RSA.com

свету, као производа многоструких и компликованих, економских, политичких и културних токова, такође доводи у питање и наша досадашња веровања о индивидуалном развоју појединаца. А за развијање система образовања од пресудног је значаја начин на који су ти процеси концептуализовани.

Постоје бројни показатељи да је већина система друштвеног образовања постала неприкладна за савремене могућности и начине живота. Ту могу поменути само неке, како „објективне“, тако и „субјективне“ показатеље ове неприкладности: (а) заостајање наставног градива (тзв. „курукулума“) за токовима савремене науке, технологије, уметности, политичких и економских збивања у савременом свету; (б) заостајање начина инструкције за технолошким иновацијама које пружају могућности многим ученицима и студентима да самостално и брзо дођу до информација; (в) заостајање начина инструкције (наставе) и курикулума за невероватним променама у томе ко ствара, ко поседује, и ко шири информације, шта се подразумева под „вешћу“; заостајање за променама у начину вредновања и процењивања информација. Један од можда најзначајнијих фактора који доприносе неприкладности многих савремених институција друштвеног образовања јесте и промена положаја и значаја образовања на тржишту послова. При томе, мислим да стицање средњошколске, па чак и универзитетске дипломе уопште више није сигуран пут ка отварању могућности за добро плаћени посао. Напротив, многи високо образовани млади људи налазе се у позицији да су дојучерашњи добро плаћени послови и професије сада нестали у економској кризи, било због тога што су пребачени у земље у развоју, где послодавци могу да плате далеко мање за исти квалитет посла, било због тога што су замењени аутоматским компјутеризованим машинама. Сама чињеница да улагање у образовање није више директно повезано са сигурношћу да ће се то улагање и исплатити добрим послом и обезбеђеним животом, представља огроман фактор у отуђивању младих људи од циљева и сврхе образовања, а тиме и од садржаја, процеса и педагошких стратегија, који су били замишљени под другим условима и у друго време и са претпоставкама о људском развоју које се данас доводе у питање.

Масовно друштвено образовање започето је у 19. веку, а његове поставке су нарочито развијене у првој половини 20. века, у доба процвата „модерног“ схватања човека. У исто време то је доба процвата идеја о нормама и стандардима, мерљивости и мерењу, неспутаном и незадрживом прогресу, деконтекстуализацији производње, универзалним процесима и вредностима за-

снованим на технолошким достигнуцима Запада. Оно је, већином, засновано на принципима и вредностима чији циљ је био (а можда и данас јесте) да образује високо (и ниско) квалификоване кадрове за рад у индустријском градјанском друштву.

Неколико карактеристичних поставки, назовимо га, „класичног“ образовања, истовремено су и најпроблематичније. Не само да не одговарају данашњем стању економије, политике и друштвеног развоја, већ су засноване на поставкама које, са становишта развојне психологије, социологије и педагошких истраживања готово никад нису одговарале научним сазнањима о развоју појединца, и скоро су увек доводиле до различитих проблема у школовању. Вредности које потичу из доба просветитељства, ма колико изгледале узвишено, у себи садрже и собом носе и своје тамно наличје, тј. импликације које компликују и готово „прљају“ чистоту апстрактне слике идеалног развоја и идеалног човека. Човек је замишљен као рационална индивидуа, чији је развој универзалан и усмерен ка једном те истом идеалу слободе, разума и универзалне једнакости. Према речима Маргарет Арчер (Archer, 2004), у просветитељском, а нарочито у модернистичком схватању „оно што издваја човека јесте његова рационалност, а не друштвеност. Од самог почетка (просветитељског покрета), парадигма рационалног делања била је парадигма човекове могућности разумног избора. Човек *модерне* мора да буде човек који има избор, тј. човек који бира, јер он више није уткан у традицију, а камоли заснован на њој. Као што се често истиче, чим се традиција стави под лупу, што већ само по себи подразумева да постоји могућност алтернативне тачке гледишта са које та традиција може да се преиспитује, она заувек губи моћ да човека обавезује, моћ која је заснована на њеном неприкосновеном статусу. Чим се човеков опстанак схвата као ствар избора, а не нужде, онда онај који бира постаје самостална, независна и издвојена индивидуа, чиме престаје да буде члан једног хомогеног заједништва.“ (Archer, 2004, стр. 51) Међутим, сâм чин одвајања рационалног од друштвеног води и ка нужној поларизацији рационалног и осећајног плана, као и поларизацији између појединца и друштва. Истовремено, као што Арчерова истиче, „човек као разумно биће ... постаје биће чије исходиште, дакле чији крај се још увек одређује *pâthos*-ом, а чија средства се сад управљају *logos*-ом. Оно што тако замишљеном човеку даје некакву интеграцију за разлику од интегритета, јесте нарочит однос између ова два пола у коме је „ум роб страсти“ (Archer, 2004, стр. 53). Просветитељски идеали којима су се руководили

идеолошки творци масовног школовања су, због те чињенице, увек су били на муци како да поново споје овако подељену личност: човека чији ум треба да се подвргне рационалним принципима једне универзалне логике, а чији сензибилитет, осећајност, интереси, мотивација и „душа“ припадају неком другом, традиционалном, локалном, посебном, јединственом и непоновљивом свету најразличитијих друштвених заједница у којима се развија и постаје оно што јесте.

Психолошке теорије и истраживања развоја са краја 19. и прве половине 20. века руководиле су се овим главним принципом, односно вредношћу: схватањем „прогреса“ или „људског развоја“ као универзалног пута којим се појединци и друштва крећу ка истом циљу – ка идеалном човеку. Овај идеални човек замишљан је као рационално одрасло биће (обично мушкарац), које се руководи универзалном логиком разума ослобођеног од (ирационалних) страсти, интуиције, и других облика спознаје света. И Пијажеова теорија когнитивног развоја, заснована на његовим епистемолошким истраживањима, и теорија социо-културног развоја Виготског, постављене су на овој главној поставци о универзалности развоја и прогреса (појединца и друштва) које воде ка једном истом циљу – идеалном, рационалном и деконтекстуализованом одраслом човеку, односно човеку који може да превазиђе спутавајуће силе локалног, традиционалног, јединственог и непоновљивог, свог особеног животног пута. А свако одступање од овако замишљеног идеалног одраслог, у овим психолошким теоријама, тумачи се „неразвијеношћу“, тј. разним разлозима које доводе до „недостатака“, до спутавања и недостицања „циља“ развоја. Дакле, овако замишљен развој нужно доводи до „дефицитарног приступа“ у вредновању људских разлика. И у томе се огледа наличје, тамна страна, просветитељског, „модерног“ схватања човека и васпитно-образовних система заснованих на том схватању.

То се најјасније може видети у „класичном“ ауторитарном приступу образовању, које још увек доминира на светској образовној сцени. У овом приступу, циљеви образовања се замишљају као универзални, предодређени за све ученике без разлике и без обзира из које друштвене заједнице или слоја потичу и какве разлике собом носе. Наставни планови и програми се кроје у министарствима образовања, они се прописују свима без разлике, и замишљају се као независни идеални циљеви које је могуће и потребно реализовати на исти начин, без обзира на локалне и личне прилике ученика, учитеља и наставника, који се морају повино-

вати тим плановима без изузетка, и без могућности и права да сами учествују у њиховом стварању и одређивању. Другим речима, у овако замишљеном образовању, постоје исти преодређени циљеви и један једини начин и пут да се до тих циљева стигне. Сви ученици пролазе кроз исте фазе (разреде), у исто време свог живота читају исте књиге, решавају исте задатке, добијају да запамте (науче) исте информације. Претпоставља се да ће на тај начин да „добију“ исто образовање, тј. да достигну идеално стање образованог одраслог човека који поседује исте „основне“ вештине и знања која су потребна за „модерни“ живот (било где на свету). „Конвенционалне“ школе често дефинишу образовање као учениково непристрасно усвајање и опремање друштвено одређеним есенцијалним знањима и вештинама. Претпоставка овог приступа је да ће ученици усвојити ова знања и вештине без обзира на своје тренутне циљеве и потребе који бивају обесправљени и одстрањени из самог процеса наставе. Претпоставка је да ће тако опремљени ученици моћи да примене своја знања и вештине касније у животу (Matusov и Marjanovic-Shane, 2012).

Ученици који на било који начин одступају од овако постављеног образовног система, сматрају се „неспособним“, „недовољним“, „неразвијеним“ или „неуспешним“. Због тога што се замишља да је могуће унапред одредити универзалне циљеве и исходишта образовања, претпоставља се и да је могуће мерити (путем стандардизованих тестова) колико ко одступа од тих циљева, односно колики „дефицит“ постоји између сваког појединца и преодређеног идеала (у виду норми и стандарда) који тај појединац треба да достигне. У том смислу, у својој крајности, овако организовано образовање, не само да је замишљено да служи формирању кадрова који ће бити запослени у једном индустријском друштву у којем је продукција робе нормативована и стандардизована, већ је сâм систем индустријске продукције и његови принципи и вредности уткан у принципе и вредности образовне делатности. Паралеле су очигледне и могу се извести из неколико главних премиса.

- 1) Прво, постоји јасно одређен „продукт“ образовања – „усвојена знања и вештине“. Тај продукт је универзалан и нормиран. Замишљен је као нешто независно од самог ученика, што има исто значење, сврху и намену без обзира на контекст самог ученика и ситуације у којима ученик може да се нађе. Тако замишљена знања и вештине постају мерљиви, јер су уједначени за све и више не садрже јединствено лично значење. Дакле, знање и вештине, као

крајњи производ образовања крајње су деперсонализовани и унапред одређени плановима и програмима који представљају курикулум (оно шта се учи).

- 2) Друго, настава – начин подучавања – као процес „производње“ такође се замишља као норматизован процес кроз који ученици идеално пролазе на исти начин и истим темпом док усвајају нова знања и вештине, и док се њихова личност „обликује“, тј. уједначава према неком универзалном идеалу. И ту, такође, долази до изражаја процеп између личности ученика, њихових интересовања, талента, идеја и осећајности, с једне стране, а са друге, начина подучавања који је стандардизован и нормиран у сваком погледу, и уз то је присиљан, односно законски је прописан у већини земаља. Дакле, свако пролази кроз исти процес „обrade“, баш као што у процесу производње сви материјали пролазе кроз исти процес обраде до коначног производа, следећи исту „траку“ и исти темпо.
- 3) Треће, вредности према којима се „продукт“ школовања оцењује, у овом приступу нужно су засноване на дефицитарном моделу – евалуација представља процењивање разлике или мере до које се учениково знање/вештине поклапају са норматизованим, универзалним и деперсонализованим идеалима, тј. крајњим исходима образовног процеса. Мери се одступање од идеала или норме или стандарда, а разлике се најчешће тумаче „недостатком“, тј. дефицитом. То може да буде недостатак способности, интересовања, послушности, или, недостатак културног капитала (језика, вредности, родитељске пажње и бриге) итд. Понекад, мада ређе, разлике могу бити протумачене као вишак (дакле количина) неке особине, тј. надареност. Никад се разликама између прописаног идеала (норме) и самог ученика не придаје вредност сама по себи, већ увек само квантификована вредност разлике у односу на норму и стандарде. Због тога за овакав приступ образовању личност ученика, оно што ученик доноси са собом, оно чему тежи, шта га интересује и покреће, уопште нема никакву вредност по себи.

Овакве премисе доводе до формирања ауторитарних односа у којима ученик има веома спутане, ограничене могућности сопственог деловања. Односи су хијерархијски и ауторитарни: ученик (дете или одрасло лице) ставља се у јасно подређен положај према ауторитету учитеља (наставника, професора), који је и сâм

у подређеном положају у односу на школску (градску, државну) администрацију која доноси све одлуке о начину рада, о односима, вредностима и исходиштима. Дакле, на тај начин се ученик ставља у положај радника који обавља послове за неког другог. У школи тај други је учитељ, професор или експерт, а у производним погонима друштва то су газде, шефови, директори. Ученик нема могућност одлучивања о сопственом образовању. Он не може да бира (осим у оквиру врло ограничених могућности) шта ће, када и на који начин да учи. Нарочито је јасно да ученик (а поготово ако је дете) нема права, нити прилике да учествује у одредђивању сврхе свог образовања, нити да доноси друге одлуке које се тичу начина његовог или њеног ангажовања и односа према сопственом развоју.

У овако постављеном ауторитарном образовном систему „знања“ и „вештине“ играју двоструку улогу: с једне стране то су унапред предодређени циљеви којима се тежи као идеалима, а с друге стране, оне постају главна „монетарна валута“, тј. вредност која може да се „заради“ и која служи као средство размене. Онај ко има „више“ таквог унапред предодређеног знања/вештина је „богатији“. Дакле, може себи да „купи“ више друштвених добара: привилегије, позиције, углед, и конкретно добар посао, намештење или власт.

Критичари ауторитарног образовања истичу следеће, у овом систему, нерешиве проблеме:

- 1) У оваквом крајње деперсонализованом процесу, само мали број ученика може да доживи успех, односно да задржи и развије своје интересовање и доживи задовољство и лични развој као јединствена особа. Другим речима, циљеви овако замишљеног образовања ученицима су наметнути без узимања у обзир њихових сопствених интересовања, жеља, талената, и склоности, а успех се схвата као испуњавање тако наметнутих циљева.
- 2) Због тога код највећег броја ученика долази до апатије и губљења интересовања за многе предмете, па чак и за оне за које је ученик можда и био заинтересован на почетку. Позната је чињеница да ученици изражавају све мање и мање интересовање за „школу“ како се приближавају крају школовања – одушевљење и задовољство из млађих разреда све се више губе у старијим разредима.

- 3) Овакав систем образовања неки чак виде и као кршење људских права на самоопредељење и на развијање сопствених потенцијала, талената и интересовања.
- 4) У данашњим све разуђенијим и крајње дивергентним друштвима, поставља се и питање културне хегемоније Запада, чије су вредности, знања и вештине постављени као задати курикулум. Дакле, не само у Западним друштвима и многим бившим европским колонијама, већ постепено и широм света, преовладава образовни евроцентризам – тј. наметање достигнућа и вредности западноевропске културе као универзалних идеала и високих критеријума образовања.

Покушаји преображаја образовања – нове поставке и парадигме

Ауторитарност образовних система, коју прати апатија ученика и наставника, плиткост и неповезаност усвојених знања и вештина, од самог почетка масовног јавног образовања наилазила је не само на критике, већ и на покушаје преображаја засноване на психолошким, социолошким и културно-историјским истраживањима и теоријама људског развоја, људских односа и начина на који људи кују и стварају значења. Најосновнији и највећи проблем до којег доводе ауторитарни образовни системи јесте „отуђено учење“ (Matusov & Marjanovic-Shane, 2012). Зато је један од главних задатака скоро свих досадашњих реформи образовања усмерен на то да се разреши проблем како да се повежу ученикова индивидуална интересовања, жеље, погледи, мишљења и културно наслеђе које је повезано са друштвеним идеалима о развоју. Међутим, у ауторитарним системима образовна пракса се схвата као *poiesis*, према Аристотелу (Aristotle, 2000), као деловање уобличено идеалном формом чији су производи унапред одређени. Самим тиме они су познати и претходе самој делатности. Управо је то оно што доводи до нужних противречности и судара између тих друштвено предодређених и наметнутих форми и циљева, с једне стране, и личних интересовања, потреба и жеља појединаца, па чак и целих група – културних мањина, с друге стране. Поставља се питање ко је тај ко одређује такозване „друштвене“ идеалне форме и циљеве образовања, јер то није нешто што „произлази само по себи“, већ нешто што зависи од врло конкретних, специфичних одлука људи који имају власт и

поседују силу да њихова схватања, мишљења и веровања постану друштвена норма или закон. У данашњим, све више културно разумљеним и комплексним заједницама питање ко диктира циљеве и форме образовања постаје све израженије и све је више повезано са питањима начина схватања индивидуалног људског развоја. Дакле, питања развоја појединца и питања образовања могу се посматрати као проблеми слободе, власти и људских права. Ко је тај ко има право одлучивања о формама и циљевима развоја и образовања у друштву?

У том светлу ћу описати неколико општих праваца и приступа решавању ових проблема. Уобичајено је да се о проблемима везаним за то ко доноси одлуке у образовању и о томе чије потребе и жеље образовање задовољава и испуњава говори као о проблемима „вођења“, „центрираности“ или „усмерености“ образовања. Барбара Рогоф са сарадницима (Rogoff, Matusov, & White, 1996) описује следећа три образовна модела или приступа образовању у светлу Курт Левинових (Lewin, Lippitt, & White, 1939) истраживања типова вођства (leadership):

- 1) ауторитарни модел или образовање које усмерава и одређује наставник (или администрација);
- 2) *laissez-faire* приступ, или образовање које усмерава, односно одређује ученик према својим потребама, интересовањима и жељама; и
- 3) демократски приступ или образовање засновано на сарадњи свих учесника (и ученика и наставника и администрације).

Ауторитарно образовање и главне проблеме са којима се оно суочава и из којих, могла бих рећи, потичу и сви остали проблеми, већ сам описала. Друге две опције – образовање усмерено и вођено потребама и интересовањима ученика и демократско образовање засноване су на другачијим вредностима, веровањима и научним истраживањима. Кренимо редом.

Педагошка решења и реформе засноване на идеји ученикове *конструкције* знања, ученикове *активности* и ученикових личних интересовања, талента и сопственог пута развоја – за разлику од *усвајања* знања и вештина – представљају прве покушаје да се образовање прилагоди појединцу и његовим, тј. њеним потребама. Уз то, културно-историјске идеје о улози друштва и културе у развоју појединца и њихов утицај на развој кроз интерперсоналну интеракцију и кроз медијацију развоја друштве-

ним средствима и симболичким системима, играју велику улогу у стварању алтернативних образовних приступа.

Културно-историјски приступ образовању и покушаји преображаја образовних система дубоко су засновани на идејама развојних теорија и истраживања Жана Пијажеа (Piaget, 1955, 1968), и Лава Сергејевича Виготског (Vygotsky, 1986). Оба приступа (без обзира на то колико се разликују) садрже две поставке од битног значаја. Прво, и Пијаже и Виготски тврде да се људско сазнавање заснива на *грађењу*, тј. *конструкцији* значења, да је тај процес, процес стварања. Дакле, да је у самој својој бити креативан и да има своје унутрашње законитости, односно да не може бити споља наметнут, већ да треба да се створе услови под којима ће тај процес најбоље да се сâм одвија. Према Виготском „социјална средина је истинска полуга у покретању образовног процеса, па се улога учитеља може свести на покретање и подешавање положаја те полуге. Баш као што би било бесмислено да баштован покуша да утиче директно на развој биљке – повлачећи је одоздо рукама за корење – тако и учитељ у суштини противречи образовном процесу када све своје снаге упрегне у директно утицање на ученика. Међутим, баштован утиче на развој цвећа тиме што подиже температуру, регулише влагу, варира релативну позицију других биљака, бира и меша компоненте тла и ђубрива, односно да поновимо, утиче на биљке посредно тиме што им мења средину. Према томе, и учитељ може да образује ученике само на тај начин што ће да мења њихову средину“ (Vygotsky, 1997, р. 49). Идеје о конструкцији значења као битне одлике развоја имају велику потпору у лингвистичким и семантичким студијама Касирера (1950, 1953), Лангерове (1979), Халидеја (1978; 1999) и других. У свим овим истраживањима појам самосталне и активне конструкције значења повезан је са улогом креативности у процесима развоја и учења.

Друго, и Пијаже и Виготски истичу да процеси индивидуалног когнитивног развоја не само да зависе од културних и социјалних чинилаца, већ да су у самој својој бити саткани од културних и социјалних процеса, артефаката и система. За Пијажеа је то процес социјализације кроз динамичке дијалоге у којима се дете суочава са погледима одраслих који противрече његовим перцептивним искуствима, доводећи га до когнитивног конфликта и нових еквилибријума који су све сличнији сазнајном систему и епистемолошким процесима одраслих (Mercer, 2000; Piaget, 1968). За Виготског је то појам културне медијације путем културно створених оруђа и симболичких система (језика) и стварања зоне наредног развитка у којој се процеси развоја прво

одвијају на социјалном плану, пре него што се интернализују и тиме пређу на унутрашњи план (Vygotsky, 1986, 1999).

Реформе образовних система које почивају на идејама и принципима конструктивизма и социјалног порекла и природе индивидуалног развоја решавају проблем интеграције индивидуалног развоја и друштвеног утицаја на тај развој, кроз тзв. „партиципаторну социјализацију“ ученика (Matusov & Marjanović-Shane, 2012), која може да поприми два генерална облика.

1) *Партиципаторна социјализација затвореног типа* – у којој је учеников пут ка знањима и вештинама замишљен као индивидуалан, креативан, себи својствен начин конструкције развијених облика „когнитивних операција“ (Пијаже) или „виших менталних функција“ (Виготски). На тако замишљеном, личном, непоновљивом, индивидуалном путу ученик се максимално ангажује целом својом личношћу. Наставни методи и организација наставе подешавају се тако да створе средину у којој се ученици могу кретати на свој начин и према својим наклоностима. У таквој средини се цени дијалог међу равноправним саговорницима, јер отвара могућност самосталног и критичког мишљења, према Пијажеу, важног за разрешавање когнитивних конфликта и долажења до новог еквилибријума (Mercer, 2000). У таквој образовној средини, према Виготском, може да дође до изражаја креативно ангажовање целе личности потребно за „интернализацију“ културних значења и средстава мишљења (van Oers, 2012). Међутим крајњи циљеви, исходишта и сврхе овог образовања и даље су исти за све – односно циљ да се достигне идеал образованог одраслог човека (често се под тим подразумева идеал „западно-европске цивилизације) као врхунац развоја људске врсте. За Пијажеа је то кулминација когнитивних „формалних операција“, а за Виготског су то друштвено засновани циљеви владајуће, доминантне класе. „У суштини, у људском друштву образовање је сасвим добро дефинисана социјална функција чији је правац увек дефинисан интересима доминирајуће класе, а слобода и независност мањинских средина у суштини су релативне и врло ограничене у образовању...“ (Vygotsky, 1997, стр. 56)

Следбеници партиципаторне социјализације затвореног типа замишљају образовање које, према Пијажеу и Виготском, следи природне токове индивидуалног развоја који се одвија кроз личну, креативну конструкцију знања,

вештина, сопствене воље и своје личности. Развој зависи од и одвија се кроз учествовање у стваралачким активностима и делатностима заједнице ученика и наставника (деце и одраслих, млађих и старијих, почетника и експерата). Дакле, курикулум којем се тежи и који представља циљ и исходиште образовања остаје и даље унапред задат и са становишта ученика фиксиран, али се инструкција (настава) и донекле евалуација прилагођавају схватању да свако мора да конструише сопствени пут до тих циљева, и то кроз процес који је социјалан и креативан. Многи програми засновани на социо-културним теоријама развоја следе овај начин мишљења (Cole, 2006; van Oers, 2012, у штампи).

Главни проблем овако замишљеног образовања чини поставка унапред датих, предодређених циљева и, сходно томе, планирање универзалног и свеобухватног курикулума независног од посебних културних група, као и од специфичних локалних и јединствених појединачних околности у вези са животом сваког учесника у том процесу. Тиме се ученици и даље постављају у подређен положај почетника који следе ауторитет експерта. Штавише, ова подређеност ауторитету посебно се види у образовању ученика који потичу из мањинских група и нижих класа – појединац и група чије културне вредности, схватања, обичаји, веровања, начин говора и организација наратива постају делегитимизовани чак и у овако замишљеним образовним системима.

У суштини, и овај приступ образовању је усмерен ка репродукцији постојећих и већ унапред створених и познатих културних образаца, по чему је сличан ауторитарним конвенционалним школама. Он и даље пати од „проблема трансфера“, односно појаве да се искуства, знања и вештине стечене у школи тешко повезују са учениковим животом ван школе и са пословима који се веома разликују од школске средине. „Главна разлика између ова два приступа (ауторитарног отуђеног учења и партиципаторне социјализације затвореног типа) јесте у начину на који се достижу унапред предодређени циљеви образовања“ (Matusov & Marjanovic-Shane, 2012, стр. 3).

- 2) Насупрот горе описаном, започето је развијање још једног приступа образовању који можемо да назовемо *партиципаторна социјализација отвореног типа*. Овај приступ

образовању почива на појму „леgitимне перифералне партиципације“ који су развили Џин Лејв и Рене Венгер (Lave & Wenger, 1991). Учење се у овом приступу разуме као трансформација начина учествовања у културним друштвеним делатностима, односно пракси, а не као трансформација индивидуе или усвајање све већих количина знања (Rogoff, 2003; Rogoff, et al., 1996; Rogoff, Turkkanis, & Bartlett, 2001). Наиме, јединица анализе није појединац супротстављен друштву, као у ауторитарном моделу и моделу затворене партиципаторне социјализације, већ јединицу анализе чине људски односи и могућности развоја које ти односи пружају сваком на свој начин. Промена односа, тј. положаја појединца у некој пракси, доводи и до промене његовог личног идентитета, знања, иницијативе, креативности и тако даље (Rogoff, 2003; Rogoff, et al., 1996; Wenger, 1998). У овом приступу образовању не само да је инструкција, односно настава замишљена као слободно и својеволјно учествовање у заједничким, креативним пројектима који подстичу цело биће ученика на развој, већ ни сама образовна пракса не подразумева постојање унапред зацртаних и предодређених крајњих циљева прописаних сваком појединцу, већ личну и неизвесну трансформацију учествовања (партиципације) и развоја идентитета. Дакле, универзална знања, вештине или вредности, као крајњи циљеви образовања, нису унапред претпостављена, већ се подразумева да ће сваки појединац пронаћи свој пут и свој циљ. Ти лични циљеви и личне путање којима се до њих стиже јесу оно што је друштвено признато као „леgitимно“. У тако замишљеном образовању евалуација је процесна. Не евалуира се исходиште на основу онога „шта се учи“, већ је евалуација заснована на квалитету живота и процесе кроз које ученик пролази на сопственом путу. На пример, учење као учење заната (шегртовање), учење у музејима, зоолошким вртovima, на путовањима, у пословним организацијама на раду и у многим другим окружењима (Hutchins, 1996; Matusov, 1999; Matusov, St. Julien, & Hayes, 2005; Rogoff & Gardner, 1984; Rogoff, et al., 2001; Star & Griesemer, 1989).

- 3) Као једна подврста партиципаторне социјализације отвореног приступа могло би се можда навести и образовање усмерено на ученикову личност, жеље, иницијативе и потребе, какво се негује у једном малом броју нестандартних

школа, као што је то *Summerhill* у Енглеској (Neill, 1960) или америчке школе које се руководе сличним принципима зване *Sudbery Valley Schools* (Greenberg, 1992). Међутим, оне се и разликују од приступа партиципаторне социјализације по томе што у потпуности признају личне слободе, аутономност и иницијативност ученика (agency) и не теже томе да све ученике доведу до партиципације у неким заједничким пројектима.

Партиципаторна социјализација затвореног типа представља „формативну“ делатност – или, по Аристотелу, *poiesis* – тип људске делатности или праксе која тежи „оформљавању“ човека, тј. делатности где је „крајња форма“ нешто унапред предодређено и познато. Партиципаторна социјализација затвореног типа је образовни приступ који је предодређен познатим и признатим постојећим друштвеним вредностима и нормама. Самим тим, те предодређене друштвене вредности и норме намећу се као спољашњи критеријуми самој образовној делатности, уместо да критеријуми и вредности произлазе из саме образовне делатности.

Насупрот њој, *партиципаторна социјализација отвореног типа* представља делатност коју по Аристотелу (2000) можемо назвати *praxis*. Појам *praxis*-а је супростављен *poiesis*-у по томе што вредности, критеријуми и норме произлазе из саме суштине такве делатности (праксе), уместо да их одређује неки спољни параметар. Другим речима, сама пракса постаје свој сопствени критеријум и свој сопствени критичар, тј. добро и лоше, лепо и ружно, могуће и немогуће мере се у односу на саму праксу. Када дође до трансформације праксе, долази и до трансформације и рађања нових вредности (Aristotle, 2000). Као пример се може навести свака иновација у уметности или науци која преображава саму праксу из које потиче. На пример, Пикасо је створио сасвим нови систем уметничког вредновања када је „изумео“ нови сликарски жанр – кубизам. Кубизам не може да се мери истим мерама лепоте и умећа којима се оцењује сликарство, рецимо, из доба ренесансе. Дакле, уметничка пракса је изродила један нови жанр у којем су се родиле сасвим нове вредности и себи својствене истине. Слично томе, Ајнштајнова теорија релативитета преображава физику уводећи један сасвим нови појмовни систем који више није мерљив ранијим схватањима, нити се може оцењивати према њиховим критеријумима. Тиме образовање постаје пракса, у којој не само да сваки ученик конструише сопствено знање, вештине, интересе, погледе и схватања кроз заједничке делатности и пројекте, већ се не може ни унапред одредити циљ

или исходиште таквог образовања, јер је оно отворено за непредвидљиве трансформације и снагу креативног преображаја.

Међутим, критичари *партиципаторне социјализације отвореног типа* (Matusov & Marjanovic-Shane, 2012; Matusov, Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, & von Duyke, 2012) истичу да у овако постављеној образовној пракси и даље постоји недостатак критичког мишљења, тј. недостатак супротстављања и преиспитивања сопствених идеја, борбе мишљења и вредности, супротстављања сопствене праксе и праксе других. Нарочито се као недостатак истиче оно што би требало да буде најбитнија компонента образовања: не само могућност трансформације праксе, већ нужност критичке трансформације сопствених ставова у односу на друге људе, у односу на друштво, у односу на често контрадикторне људске активности и делатности, као и сагледање последица до којих могу да доведу сопствена и заједничка мишљења и одлуке. Они се позивају на Бахтинов појам „унутрашње убедљивог дискурса“ насупрот „ауторитарном дискурсу“ (Matusov & von Duyke, 2010). образовање, према њима, не треба и не сме да буде усмерено ка томе да ученик „усваја“ реч ауторитета, експерта, односно мишљење другог, већ ка томе да саговорници у динамичном дијалогу изграде своје сопствене истине, у које постају лично убеђени и преузимају сву одговорност за тако изграђене ставове и веровања.

У оваквој поставци образовање не само да је засновано на принципима праксиса, већ се оно схвата као *praxis praxisa* или образовање засновано на сталном критичком преиспитивању и трансценденцији сопствене праксе. Ови аутори (Ben-David Kolkant & Pollack, 2012; Marjanovic-Shane & White, 2013, у припреми; Matusov, 2012, у припреми; Matusov & Marjanovic-Shane, 2012; Matusov, et al., 2012; Rainio & Marjanovic-Shane, 2012; White, 2011, 2012; White & Peters, 2012) данас раде на истраживањима и на развоју теорије „дијалошког образовања покретачке (агентивне) личности (dialogic education for agency)“. У тим истраживањима они схватају образовање и као праксис и као критичко преиспитивање саме праксе. Не само да се таква пракса не може одредити споља, од стране оних који нису њени директни учесници, већ је потребно да се стално и изнова проверава, испитује и да преображава мишљења, осећања и личност учесника. Овако схваћено образовање, као једна врста уметности – и то не само у фигуративном смислу – нема унапред познати садржај и форму, нити има унапред одређене, неприкосновене вредности, јер се оно, у самој својој бити заснива на сталном критичком преиспи-

тивању достигнућа свих људских култура и вредности. Оно је, дакле засновано као пракса која сама може и треба да вечно успоставља и вечно руши сопствене вредности (DePalma, Matusov, & Smith, 2009; Matusov, 2009; Matusov & von Duyke, 2010). За разлику и од *poesis*-а и од *praxis*-а, *praxis praxis*-а је заснован не само на стваралачкој делатности у сарадњи са другим учесницима у заједничкој пракси, већ на учениковој самоспознаји и континуираном критичком преиспитивању вредности. У овако схваћеном образовању „истина се ставља на дијалошку пробу, постаје нешто што увек мора да се подвргава испитивању“ (Morson, 2004, стр. 319). Тиме ученик постаје господар свог сопственог развоја, али само тако што ће кроз заједничку праксу да буде у могућности да прераста самог себе, у сталном грађењу и сталном рушењу сопствених идеја, интересовања, потреба и жеља, и да кроз такве трансформације дефинише и свој пут и своје исходиште.

Нови приступи образовању и приступ *Тролист*

У пројекту *Тролист* такође је започета једна нова парадигма образовања, пре свега усмерена на трансформацију постојеће педагошке праксе засноване на ауторитарном приступу и отуђеном учењу. У педагошком приступу *Тролиста* постоје елементи који га највише повезују са партиципаторном социјализацијом отвореног типа, мада се још увек могу приметити неки трагови партиципаторне социјализације затвореног типа. Уместо ка неким унапред предодређеним крајњим циљевима и исходиштима, овај приступ је усмерен на развијање и постизање отворених, односно процесуалних особина личности ученика: на његове начине деловања који се виде као креативани, а тиме и непредвидљиви; на његово грађење односа са другима кроз комуникацију усмерену на сарадњу и заједничко изграђивање значења; и кроз процесе изградње сопствене аутономне личности способне за самостално деловање и покретање нових иницијатива. По томе што се залаже за образовање са отвореним циљевима и исходиштима и за донекле отворен пут ка тим циљевима, парадигма *Тролист* има највише сличности са партиципаторном социјализацијом отвореног типа, коју су поставили Лејв и Венгер (Lave & Wenger, 1991). У том погледу, *Тролист* представља образовање као *praxis* и у погледу на курикулум и у односу на наставну инструкцију.

Међутим, *Тролист* је за сада још увек хибрид између *praxis*-а и *poesis*-а. Чини се да аутори прихватају неке одреднице традиционалног начина гледања на детињство, развој и образов-

ну средину. Пре свега мислим на то како је замишљен начин евалуације – оцењивања ученика. У овом погледу *Тролист* је још увек усмерен на изолованог појединца, и то само на дете-ученика у систему образовања, уместо на квалитет људских односа и положаје свих учесника у образовном систему. Штавише, дете се и даље види као „предмет обраде“ — ставља се у положај особе на коју се делује споља и која тек треба да развије своје сопствено деловање, своју иницијативу, мотивацију и аутономност.

Оцене су и даље замишљене као „сумативни“ показатељи који могу да сврстају ученике у замишљени линеарни однос, односно квантитативни „израз“ постигнућа, показатељи који могу да се употребе за линеарно сортирање у неким квантитативним континуумима. У том погледу, се може рећи да *Тролист* задржава неке карактеристике *poiesis*-а у образовању схваћеном као оформљавање и уобличавање личности према неким, мада већ доста ослабљеним и слабије одређеним крајњим исходиштима. Међутим, то је у данашњим приликама и условима готово неизбежно, јер су оцене, оцењивање и дипломе део ширих друштвених делатности заснованих на коришћењу сведочанстава и писмених потврда којима школе „гарантују“ да је ученик „изашао“ као „квалитетан производ“, односно да поседује нека унапред одређена знања и вештине. Промена овог начина евалуације у образовању зависи од промене у функционисању целог друштва.

Како аутори *Тролиста* покушавају да савладају проблем односа појединца и средине и оцењивања постигнућа појединца у школи? Они тврде да појединац није само производ – одраз средине, већ и личне конструкције настале у интеракцији са средином. Они такође сматрају да потпуно аутохтона значења, без интеракције са средином, нису могућа. Зато они нуде могућност сарадње ученика на конструкцији не само свога знања, већ и на вредновању свог постигнућа. Проблем оцењивања које затвара наша очекивања у дате оквиру аутори решавају тиме што сматрају да ученик треба дискусијом, на квалитативан начин, кроз личну партиципацију и партиципацију вршњака и наставника да конструише оцену за свој рад.

Ученик, дакле, учествује у самопроцени тога шта је научио и шта још није, што је неопходно како би могао да сâм формира став, тј. позицију која може да да снагу и оправданост слободи његовог сопственог избора свог даљег стваралачког пута. Дакле, оцењивање, схваћено пре свега као самоевалуација, почива на (учениковом) сазнању о ономе што је „постојеће“, чак и кад није унапред задато, и процени сопственог искуства у тим доменима,

како би то знање било спремно за даље креативно коришћење и трансформацију. Притом врхунске оцене могу бити засноване на идентификовању развоја индивидуалних склоности, способности ученика да нешто створе и личних значења која су различита од особе до особе, а не на неком унапред постављеном стандарду који је одређен за све и стога упросечава децу. У *Тролисту* оцењивање је оријентисано на процес и отвара могућност да оценимо високом оценом и изненађујућа постигнућа која нису предвиђена стандардима. На овај начин један ученик у истој области може бити одличан због познавања теорије, други ученик може да добије одличну оцену због успешног решавања задатака, а трећи због проналажења различитих примера или због интелигентне организације огледа, или креативне уметничке продукције која надилази постављен задатак.

Овако замишљено оцењивање изражава промену образовних вредности постављених у парадигми „Тролист“. Уместо да добије сумативну оцену постигнућа у друштвено зацртаним, предодређеним и неумитно наметнутим знањима и вештинама, ученик у сарадњи са наставником који га води, сâм прати процес сопственог кретања и ангажмана у одређеним доменима и активностима, и критички учествује у процесу евалуације, дајући себи, у сарадњи са наставником, одређено место у погледу различитих могућих димензија знања и ангажованости. Овим се, несумњиво, постиже директно учешће ученика у критичкој процени сопствене праксе, али се истовремено и задржава сврха оцењивања која проистиче из схватања образовања као поиесиса, наиме оцењивања као својеврсног сврставања, или сортирања ученика према линеарним квантитативним моделима знања и вештина. Међутим, у овом тренутку у пројекту који финансира држава и у ситуацији када дипломе и даље служе за добијање посла, није могуће укинути их, већ само трансформисати њихово значење.

Друго, у *Тролисту* није наглашена хетерогеност и дивергентност у мишљењима, ставовима и тачкама гледања на свет, као легитимна позиција и легитимно исходиште образовања. Самим тим, неслагање у погледима и разумевању света није сасвим до краја уграђено као вредност самог образовања. Дакле, у образовање није уграђено ни право ученика/детета – да се не сложи са погледима одраслих, или са погледима наставника, који су и даље ауторитети. Ученику није дато право да сâм доноси одлуке о томе шта је за њега у образовању битно, интересантно или добро, право да такве одлуке преиспита, процени и да искуша њихове последице (као што је то случај, на пример, у Summerhill-у).

Ту пре свега мислим на право ученика, као и мањинских група и заједница да учествују у стварању сопственог курикулума кроз право да бирају шта ће и када да уче, па чак и шта ће да одбију да уче. То је у датим условима централног планирања државног образовања готово немогуће. Међутим, постоје образовни системи који су нешто више децентрализовани, и у оквиру којих се донекле може говорити о питању самоопредељења у образовању. На пример, у Сједињеним Америчким Државама јавно образовање – засновано на ауторитарном приступу отуђеног учења – јесте само загарантовано, али није обавезно за сваког ученика. Постоји читав низ приватних школа најразличитијих типова и приступа које су сасвим легитимне. Такође је могуће, а и сасвим је уобичајено да децу школују родитељи код куће по сопственом нахођењу. Међутим, ни у Сједињеним Америчким Државама централно планирање на основу традиционалног ауторитарног приступа није ни издалека превазиђено, мада је њему подрвргнут само онај слој ученика чији родитељи не могу да им приуште нешто друго, чак и кад би то желели. Наиме, приватне школе и кућно образовање немају материјалну подршку коју имају државне школе. У једном чланку који је представљен као пројекат на конференцији о Дијалошком образовању на Делаверском универзитету било је речи управо о томе да би држава или република морала само да обезбеди средства за образовање сваком детету, али не и да захтева одређени приступ образовању који се финансира тим средствима, као што је то случај данас (Matusov & Marjanovic-Shane, 2011).

Проблем недовољно дивергентног приступа у парадигми *Тролист* аутори негирају јер је управо главни циљ ове парадигме афирмација дивергентних процеса који обједињују уважавање свих постојећих различитости, чак и развијање интеракције и љубави према разликама, што превазилази почетну идеју о толеранцији. Тиме је остварена могућност управо за преиспитивање „свега постојећег“ – *praxis praxis*-а. Међутим, аутори такође сматрају да избор мора имати основу у некој понуди, искуству са средином, јер не може да произиђе ни из чега, и да теорије и педагошка пракса које ово тврде и себе називају „апсолутно отвореним“ заправо идеализују стварност и индиректно граде нову врсту модерне идеологије, која делује апсурдно у односу на почетну идеју о слободи. Уместо да отварају пут ка креативној конструкцији у развоју, оне заправо затварају и осиромашује спектар реалних могућности. Често ученик нема шта да изабере јер не зна шта све може да бира. Аутори *Тролиста* тврде да идеје до-

лазе и изнутра и од споља. Довољно је што се не зна унапред шта ће дете изабрати ни како ће градити идентитет, односно шта ће у њему превладати и у којој комбинацији. Тај степен слободе је изузетно велики и омогућава изузетну отвореност школског система. Аутори не заборављају ни то да су корисни извесни оквири у развоју, јер дају одскочну даску и нужни су као доза сигурности без које нема храбрости да се истражује и буде радознао.

Разматрања о проблемима дивергентности у образовању тек су у повоју. Мада постоји литература која се бави проблемима културних разлика у земљама у којима још увек постоји расна и културна дискриминација, ова проблематика ипак још није у главном фокусу педагошких истраживања и педагошке праксе. Ова проблематика отвара нове истраживачке изазове, и поставља дубока питања које аутори „Тролиста“ увиђају и, може се рећи, којима су почели да се баве међу малим бројем пионира у овој области.

Треће, јасно је да овакве велике промене образовања не могу да се десе само по неком указу који би се опет донео као државни пропис или закон. Право на самоопредељење свих који учествују у образовном процесу и ствар веровања самих учесника у том процесу. Традиционална схватања образовања, као и традиционални положај школства у друштву не само да су „прописани“ већ су и део једне културе образовања која се развијала од 19. века наовамо. Као што је то било са „новом математиком“, научна схватања и препоруке у образовању могу да имају значајну улогу тек у сарадњи са наставницима и школском администрацијом који не само да треба да их прихвате и да сами у њих верују, већ и да прођу кроз процес преображаја сопствене праксе.

Аутори *Тролиста* сматрају да управо заступају промену праксе која је могућа само кроз мање новине које та пракса може прихватити. У овом случају то је пракса традиционалне ауторитарне државне школе, у којој евентуално може да изостане ред, али не значи да постоји и слобода. Увођење малих промена јесте заправо, једини пут јер велике промене изазивају негативне реакције – страх од новина и одбрамбене механизме који још више погоршавају ситуацију. Аутори сматрају да се систем увек мења полако, уколико се желе фундаменталне промене, с тим што у том случају треба водити рачуна да се не склизне у регресију, односно у познато и опробано.

Без обзира на хибридноћ између *praxis*-а и *poiesis*-а, која и даље постоји у *Тролисту*, посебно је похвална и представља ве-

лики корак напред у данашњим реформама намера његових твораца да хуманизују образовање, тиме што ће оно бити постављено на принципима отворености која је неопходна за развој креативности, за подстицање иницијативе и за развој ученика као аутономних, ангажованих и заинтересованих личности. Надајмо се да ова иницијатива, заснована на добро постављеној педагошкој теорији и поткрепљена истраживањима, али и на реалним особеностима компликованог положаја образовања према осталим друштвеним делатностима, има добре изгледе да нађе своје место и да покрене друштво и друштвене институције на промене које ће довести до преображаја образовне праксе.

Литература

- Archer, M. (2004). *Being Human: The Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristotle. (2000). *Nicomachean ethics* (R. Crisp, Trans.). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ben-David Kolikant, Y., & Pollack, S. (2012). *Internally persuasive discourse among Israeli Jewish and Arab students: what form does it take?*. Paper presented at the mini-Bakhtinian Conference: Promises and Challenges of Dialogic Pedagogy.
- Cassirer, E. (1950). *The problem of knowledge; philosophy, science, and history since Hegel*. New Haven: Yale University Press.
- Cassirer, E. (1953). *The philosophy of symbolic forms*. New Haven: Yale University Press.
- Cole, M. (2006). *The fifth dimension: an after-school program built on diversity*. New York: Russell Sage.
- DePalma, R., Matusov, E., & Smith, M. P. (2009). Smuggling authentic learning into the school context: Transitioning from an innovative elementary to a conventional high school. *Teachers College Record*, 111(4), 934–972.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (1999). *Construing experience through meaning: a language-based approach to cognition*. London; New York: Continuum.
- Hutchins, E. (1996). Learning to navigate. In S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding Practice*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press.
- Langer, S. (1979). *Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite, and art*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge [England]: Cambridge University Press.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“ *The Journal of Social Psychology*. S. P. S. S. I. Bulletin, 1939(10), 271–299.

- Marjanovic-Shane, A., & White, E. J. (2013 in preparation). When the Footlights are off: A Bakhtinian approach to play and pedagogy. *Educational Theory* (Special invited issue).
- Matusov, E. (1999). How Does a Community of Learners Maintain Itself? Ecology of an Innovative School. *Anthropology & Education Quarterly*, 30(2), 161–186.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: NOVA SCIENCE.
- Matusov, E. (2012, in preparation). *Dialogic education for agency and Education 2.0*.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2011). The State's Educational Neutrality: A revolution proposal. Retrieved from http://diaped.soe.udel.edu/dp-map/?page_id=676
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2012). Diverse approaches to education: Alienated learning, closed and open participation and critical dialogue. *Human Development*.
- Matusov, E., Smith, M. P., Sosla, E., Marjanovic-Shane, A., & von Duyke, K. (2012 submitted). Dialogism and agency in education. *Educational Theory*.
- Matusov, E., St. Julien, J., & Hayes, R. (2005). Building a creole educational community as the goal of multicultural education for preservice teachers. In L. V. Barnes (Ed.), *Contemporary teaching and teacher issues* (pp. 1–38). Hauppauge, NY: Nova Publishers.
- Matusov, E., & von Duyke, K. (2010). Bakhtin's notion of the Internally Persuasive Discourse in education: Internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education). In K. Junefelt & P. Nordin (Eds.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin Stockholm University, Sweden June 3–5, 2009* (pp. 174–199). Stockholm: Stockholm University.
- Mercer, N. (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Morson, G. S. (2004). The process of ideological becoming. In A. F. Ball & S. W. Freedman (Eds.), *Bakhtinian perspectives on language, literacy, and learning* (pp. 317–331). Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1955). *The language and thought of the child*. New York: World Pub. Co.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books.
- Rainio, A. P., & Marjanovic-Shane, A. (2012 submitted). From ambivalence to agency: Becoming authors, actors and heroes in a drama workshop. *Learning, Culture and Social Interaction*.
- Robinson, K. J. (2010). Changing Educational Paradigms. On *RSA Animate*. United Kingdom: Youtube.com.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, B., & Gardner, W. (1984). Guidance in cognitive development: An examination of mother-child instruction. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition: Its development in social context* (pp. 95–116). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rogoff, B., Matusov, E., & White, C. (1996). Models of Teaching and Learning: Participation in the Community of Learners. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling*. London: Basil Blackwell.
- Rogoff, B., Turkonis, C. G., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, „translations“ and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's museum of vertebrate zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- van Oers, B. (2012, in press). Meaningful cultural learning by imitative participation: the case of abstract thinking in primary school. *Human Development*.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*, lxi, 287 p.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, Fla.: St. Lucie Press.
- Vygotsky, L. S. (1999). Tool and sign in the development of the child (M. J. Hall, Trans.). In R. W. Rieber & J. Wollock (Eds.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 6, pp. 1–68). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- White, E. J. (2011). Bakhtinian dialogic and Vygotskian dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom?. *Educational Philosophy and Theory, online*, 1–17.
- White, E. J. (2012). Are you ‘avin a larf? Carnavalesque in ECE.
- White, E. J., & Peters, M. (Eds.). (2012). *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education across the Globe*. New York: PeterLang.

ФИЛОЗОФСКЕ ОСНОВЕ ИНИЦИЈАТИВЕ, САРАДЊЕ И СТВАРАЛАШТВА У ПЕДАГОШКИМ ТЕОРИЈАМА¹

*Биљана Бодрошки-Спарису*²
Филозофски факултет, Универзитет у Београду

Стваралаштво, сарадња и иницијатива представљају три појма којима се педагогија одувек директно или индиректно бавила. Почев од њених филозофских корена, преко класичне педагогије, као већ самосталне науке, све до нових тенденција у васпитању и образовању пажња је била усмерена на слободу која је потребна да би омогућила продукцију нових идеја, односно стваралачки рад ученика и њихову иницијативу. Педагогија је такође била свесна и потребе за социјализацијом јединке, њеним уклапањем у друштво и развијањем способности за сарадњу која ће омогућити да у оквиру друштва и за добро друштва јединка пронађе место за стваралачки допринос.

Расправа о слободи у васпитању, наспрам вођењу ученика у васпитном процесу, мењала је правац током историје. То је била тема како античких мислилаца као што су Сократ, Платон, Аристотел, тако и средњовековних. Класици педагогије из 18. века рефлектовали су исту дилему у својим прецепцијама васпитања и заправо су већ тада образложили значај и једне и друге оријентације. Сви се, међутим, индиректно или директно позивају на значај иницијативе, креативности и сарадње, како ученика тако и наставника, мада различито наглашавају и тумаче поменуте појмове. Дискусија се и данас наставља.

У даљем тексту показати ћемо како се смењују ставови великих класика педагогије који говоре или о слободи потребној за развој природних креативних потенцијала деце – Русо, или о вођењу ученика кроз креативну реинтерпретацију културе ради развијања сопствене личности – Хербарт или пак о сарадничком учењу у школи као заједници истраживача – Дјуи. Из излагања ће бити јасно где се ове теорије преплићу, мада је образовна пракса коју су оне инспирисале углавном показала у чему су различите. Такође ћемо назначити места у схватањима ових теоре-

¹ Рад представља резултат рада на пројекту „Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања“ (бр. 179060), чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

² bbodrosk@f.bg.ac.rs

тичара која су компатибилна са савременим тенденцијама у образовању, укључујући и приступ за који се залажу аутори ове књиге.

Када се ретроактивно анализира тај приступ, који је спонтано зачет као идеја (Šefer, 2005; Šefer, 2008) кроз образовну и васпитну праксу не ослањајући се на педагошке теорије, може се установити да он има заједничке тачке са класичном педагошком мисли, што сведочи да су изабрани појмови увек били кључни циљеви образовања кроз историју и као такви су изучавани у оквиру класичних педагошких теорија. Оно што, међутим, чини приступ у овој књизи аутентичним јесте чињеница да се у оквиру њега покушавају објединити контрасти у образовним праксама који су настали једнозначном применом поменутих класичних школа васпитања. Приступ (СИС), који је овде популарно назван *Тролист*, а који обједињава кључне елементе – стваралаштво, сарадњу и иницијативу – указује да слобода као предуслов креативности и иницијативе ученика о чему је говорио Русо, није у сукобу са слободом, креативношћу и иницијативом наставника у процесу мотивисања и увођења ученика у садржаје културних вредности о чему респавља Хербарт, као што, такође, није у супротности са прилагођавањем средини и подстицањем сарадње, на чему инсистира Дјуи.

Шта је то било изворно „ново“ у теоријама класичне педагогије? На каквим филозофским основама је настало? Шта је од тога данас још увек актуелно и примењиво и као такво уграђено у савремене васпитне концепције, у којима се вреднује слобода као услов стваралаштва, иницијатива и сарадње? Покушај да се одговори на ова питања јесте циљ овог рада. С тим у вези, рад је структуриран у три целине: (1) француска филозофија просветитељства и антрополошки идеализам Ж. Ж. Русоа – родоначелника педагошког педоцентризма; (2) немачки просветитељски рационализам и неохуманизам Ј. Ф. Хербарта – родоначелника формалног класичног образовања; (3) амерички прагматизам и инструменталистичка концепција васпитања Џ. Дјуја.

Француска филозофија просветитељства и антрополошки идеализам Русоа – родоначелника педагошког педоцентризма

Жан Жак Русо је филозоф просветитељства из 18. века, у којем су све наде полагане у људски разум и људску слободу. Разум представља моћ човека да схвати природу, читав космос, да разуме друштво у којем живи и да га учини

бољим. Просветитељство је прокламовало човекову личну слободу, грађанску једнакост, право човека на критичко мишљење о свим питањима. Догме, ауторитети и традиције представљају предмет најжешће критике филозофије просветитељства. Прихватајући идеју да је људски разум једини критеријум и најпоузданији водич, како у сазнању природе, тако и у погледу уређивања друштвених односа, француски просветитељи (Русо, Монтескје, Волтер, Дидро, Ламетри, Хелвечије, Холбах) су критиковали постојећи систем и били претходница политичких и друштвених промена које су утицале на Француску буржоаску револуцију.

Према овим филозофима, истинско сазнање темељи се на људском искуству и правилној употреби разума. Одбацује се метафизичка филозофија и инсистира се на емпиријским методама у научном сазнавању и интерпретирању стварности (филозофија материјализма). Познато је да су француски материјалисти заступали тезу да човек, са свим својим схватањима и осећањима, јесте оно што од њега начини средина која га окружује. *L'homme est tout education* (човек потпуно зависи од васпитања) – тврди Хелвечије, разумевајући под речју *васпитање* укупност свих друштвених утицаја. Заиста, ако човек зависи од средине која га окружује, ако њој дугује за сва својства свог карактера, онда је она одговорна и за његове недостатке. Према томе, ако хоћете да се борите против људских недостатака, морате на одговарајући начин да измените средину која окружује човека, и то управо његову *друштвену* средину.

Под претпоставком да је свет у основи рационалан и да се као такав може схватити само правилном употребом људског разума,³ француски просветитељи изводе општи закључак да мишљење управља светом. Оно није статично, већ је подложно променама које су условљене ширењем просвећености. Васпитањем и образовањем људи могу развијати своје рационално и критичко мишљење; могу бити подстицани да мисле својом главом, да преиспитују друштвене вредности, да аутономно суде о свему што се тиче њиховог живота и света у којем траже своје место. И оно што просветитељи виде као највећи проблем често није у људском незнању, заблудама или недостатку разума колико у пасивности и одсуству храбрости да се слободно постављају питања, да се самостално мисли и одлучно делује.

³ Овај став као да се наставља на Декартов исказ „Мислим, дакле постојим“.

Основна тековина филозофије просветитељства јесте позив сваком човеку да слободно мисли, без потребе да га у томе други воде. Можда се то најбоље може сагледати из Кантовог одговора на питање шта је просвећеност. „Просвећеност је излазак човеков из стања самоскривљене незрелости. Незрелост је немоћ да свој разум употребљава без вођства неког другог. Та незрелост је самоскривљена онда када њен узрок не лежи у недостачу разума, него у помањкању одлучности и храбрости да се њиме служи без туђег руковођења. *Sapere aude!* Имај храбрости да се служиш сопственим разумом – то је, дакле, лозинка просвећености!“ (Kant, 1974: 43). Идеја поштовања сопствене личности и поверења у личне могућности сваког човека да се служи сопственим разумом морала је бити претпоставка идеје о поштовању дејче природе и њених могућности. У француској филозофији, а посебно код Русоа, здрав људски разум добија превагу над било каквим наметнутим ауторитетом. „Тражимо ли, дакле, искрену истину, не дајемо ништа на право рођења, ништа на ауторитет отаца и свештеника, него подвргнимо испитивању савести и разума све чему су нас учили од младости. Узалуд ће ми довикнути: потчини свој разум!“ (Ruso, 1989: 340).

За Русоа се често каже да је био и први филозоф романтизма, културног и политичког покрета који је настао у другој половини 18. века, као реакција на филозофски рационализам. Без чврсто уоквиреног програма, романтизам потенцира слободу имагинације као основну компоненту стварања, емоционалност, естетику, машту, одушевљење које у човеку изазива лепота природе и лепота уметности, игра, креативност човека. Важно је рећи да је Русо био велика инспирација романтичарима, истакавши теме које ће доминирати током наредног века, као што су уздицање значаја људских осећања – среће, љубави, враћања изгубљеног јединства човека и природе. Он чврсто брани позицију да у стварима које су изнад или изван разума – а о које људи не могу да се оглуше – одлучује лично осећање.

Идеје просветитељског рационализма и романтизма довеле су Русоа до става да људска бића могу и морају да мисле и доживљавају себе. Инспирисани овом идејом, педоцентристи 19. и 20. века рећи ће: „Поштујмо оно што деца мисле и како доживљавају себе.“ Као и сваки одрастао човек, тако и дете које слободно мисли зна и осећа шта је за њега добро.

У историји педагошких идеја није познато да је и један други педагошки спис изазвао такво интересовање најшире јавности као што је то био случај са *Емилом*, после његовог обја-

вљивања 1762. године. Постоје расправе о томе да ли је то био више културни изазов или излив помодарства, али, све у свему, „лавина“ је покренута, што је и био Русоов циљ, како је то и сâм изјавио две године након објављивања књиге. Невиђена популарност *Емила* била је веома подстакнута судском одлуком на највишој инстанци да се књига јавно спали. Слично се догодило и у Женеви, Русоовом родном граду. Књигу је осудио и забранио париски надбискуп, потом Сорбона, па се на крају огласио и сâм папа. Сви могући ауторитети феудалног француског друштва били су једногласни у осуди. Чак су се и француски енциклопедисти, као на пример, Хелвеције и Волтер, критички изјаснили о *Емилу*. Велики немачки филозоф Кант изјавио је да ниједна педагошка књига није оставила такав утисак на њега, као *Емил* (Schmidt, 1985).

Тако су, захваљујући једном педагошком роману, васпитна питања постала најважнија друштвена питања друге половине 18. века. *Емил* је чиста фикција. Књига у којој васпитаник нема чак ни јасно дефинисану личност, у којој васпитач нема ни име ни презиме, нити било какву позадину на основу које можемо процењивати његов карактер. Уз све то, они заједно пролазе кроз низ искустава која су потпуно измишљена, да би се илустровао одређени васпитни приступ (Smeyers, 1992: 4). Како је то успело Русоу? Наравно да је то била једна од не баш честих историјских ситуација у којој се поклопила „филозофска порука“ са друштвено-историјским околностима које су људе учиниле пријемчивим да је разумеју и да јој поверују.

Кључне поруке *Емила* могу се сажети у три тезе: (1) дете је по природи добро; (2) дете најбоље зна шта је за њега добро; (3) иницијатива у образовању припада детету, а не учитељу.

Дете је по природи добро. Ако је дете по природи добро, то значи да су сва деца и сви људи у основи или изворно добри. Овај антрополошки идеализам, који се заснива на натуралистичким претпоставкама о урођеној доброту детета и одбацивању средњовековне идеје о грешној природи, нужно је Русоа суочио са питањем како објаснити чињеницу да на овом свету има тако много лоших људи. Одговор је потпуно у складу са француском материјалистичком филозофијом 18. века. Култура која је отуђена од природе човека, друштвене институције које негирају интересе појединаца, извитоперене и искварене друштвене вредности јесу оно што чини човека лошим. Човек јесте добар по својој природи, али је слаб. Док природа механизмима селекције напредује тиме што уништава слабе, човек напредује тиме што их

штити. И то је главни задатак васпитања. Не можемо дете препустити само себи, без подршке, да сачува своју природну доброту, бар док је свет такав какав јесте. Није лако сачувати изворну људску природу у лошим временима и лошим друштвима. Зато је, по Русоовом мишљењу, место васпитача „иза леђа“ васпитаника, да га прати и да га штити од лоших утицаја који могу угрозити његову природу.

Емил је, заправо, Русоов одговор на питање како васпитавати дете када живите у култури за коју више не можете да нађете речи оправдања. Да ли сви морамо постати лоши ако живимо у лошем друштву? Најсигурнија одбрана човека у таквим друштвеним околностима јесте у васпитању детета које ће га ојачати да током свог живота самостално и критички мисли, да промишља о ауторитетима до којих држи и о законима које поштује. Брига око сопствене душе је основна брига човека. У том смислу Русо отвара питање етичког легитимитета друштвених институција (школе, породице, државе, цркве), а не природе човека. Ако више немамо поверења у школу као друштвену институцију, ако процењујемо да она није организована на начин да подржи природни развој деце, него му чак и штети, онда је, по Русоовом мишљењу, боље остати по страни и не учествовати. Као што постоји могућност наметања друштвене воље, тако постоји и могућност индивидуалног отпора. Школа нема монопол на образовање. Онога тренутка када људи посумњају у оправданост њене институционалне мисије, њен легитимитет се урушава.

Дете најбоље зна шта је за њега добро. Став да дете најбоље зна шта је за њега добро заиста представља коперникански преокрет у педагошком мишљењу. „Дете треба мало водити, али врло мало, и то тако да оно то не осети. Ако се превари, пустите га и немојте нипошто исправљати његове погрешке, причекајте га мирно, док буде у стању да их само увиди, или бар удесите тако да их у згодној прилици мора осетити. Кад се никад не би преварило, не би научило добро схватати.“ (Ruso, 1989: 179) Препустити детету да слободно чини оно што мисли да је за њега најбоље добро је и за појединца и за друштво, чак и када се чине грешке. Тако дете учи, сазрева, развија иницијативу, стиче осећај личне одговорности, учи да сноси последице својих избора.

У васпитању детета полази се од онога што оно јесте, од искуства, интересовања, способности које има, а не од онога што треба да буде, или што треба да стекне. Дете није одрастао човек у малом. Оно се разликује од одраслих људи не само по томе што има мање искуства, знања или способности, већ пре свега по

томе што их на различит начин стиче и користи. Васпитач мора уважавати и волети ту различитост. „Љубите детињство, будите наклоњени дечјим играма, њиховим задовољствима, њиховом љупком инстинкту.“ (Ruso, 1989: 61) На васпитање се не гледа као на припрему за будући живот. Васпитање је сâм живот, и то она лепша и ведрија страна живота. Васпитавати не значи ка-жњавати, држати придики и није повезано са негативним емо-цијама. Васпитач и васпитаник су на истој страни. Много година касније, објашњавајући родитељима својих васпитаника у Самер-хилу суштину својих васпитних метода, Александер Нил је често понављао Русоово питање: „Зар вама срећа ништа не значи?“

Иницијатива у образовању припада детету, а не учитељу. Због тога што је дете поставио у средиште васпитног процеса, Русо се сматра родоначелником педоцентристичке педагогије. Дечја природа, искуство и интересовања, у том смислу, постају почетни и најважнији критеријуми у осмишљавању сваког вас-питног деловања, са аспекта циља, садржаја и метода. Дете сâмо бира садржаје, време и начин рада, у складу са својим потребама и интересовањима. Предуслов сваког учења чине дечја интересо-вања. Она представљају покретачку снагу за активност. Главни задатак учитеља јесте да омогући и подстакне иницијативу детета. Свако дете, вођено својом природном радозналешћу, може сâмо да се побрине о томе шта ће, како и када учити.

Мотивација васпитаника јесте *услов* за учење одређеног са-држаја. Русо је сматрао да дете може суштински да усвоји само онај садржај који одговара његовом узрасту и природним скло-ностима, који је близак његовим реалним животним потребама, чији смисао може да доживи или чију корист може непосредно да осети... она [деца, Б. Б.] не могу учити ништа, од чега не увиђају стварно и моментално преимућство, па се састојало оно у задовољењу или у користи. Шта би их иначе могло терати да уче?“ (Ruso, 1989: 114) У оквиру ове концепције не може се гово-рити о педагошкој вредности одређеног садржаја по себи, већ само у односу на исказане или претпостављене дечје потребе или интересовања. У крајњој линији, сâм садржај или резултати уче-ња у виду одређених врста знања нису од превасходне важности, као што је то случај са мотивацијом која лежи у основи процеса учења. Као што каже Русо: „... не ради се о томе да га [васпита-ника – Б. Б.] поучавамо у наукама, него о томе да му отворимо вољу за њих и да му пружимо методе за њихово обучавање чим се јаче развије та воља... ово је зацело темељно начело сваког доброг васпитања.“ (Ruso, 1989: 179) А сâм метод васпитања и

није ништа друго него веома посредно обликовање васпитне средине која ће мотивисати васпитаника да самоиницијативно, самостално и активно усваја одређене садржаје, не због антиципиране вредности тог садржаја за неке будуће потребе, него због својих већ испољених животних потреба или интересовања.

Мора се признати да је велики терет одговорности у овом васпитном моделу на самом васпитачу који, с једне стране, има задатак да препозна тзв. природне дечје потребе и интересовања, а с друге стране, да аранжира такву васпитну средину која ће омогућити њихово испуњење. Само у слободи дете може показати иницијативу. И само вођено својим интересовањем дете може показати истрајност у реализацији своје активности. Кључни појам Русоове концепције васпитања јесте слобода. Слобода је услов за стваралаштво, иницијативу и сарадњу.

Немачки просветитељски рационализам и антрополошки нормативизам Хербарта – родоначелника класичног формалног образовања

За разлику од Русоове концепције васпитања, која има више елемената протеста и друштвене критике него систематске теорије, за Хербартову педагогију се везује први научно утемељен приступ васпитању. После нешто више од четири деценије откада је Русоов *Емил* изазвао тако велико интересовање јавности, Хербарт је 1806. године објавио *Општу педагогију изведену из циља васпитања*, која се сматра првим покушајем научног заснивања педагогије. Утицај овог рада у време када је објављен био је изненађујуће мали. Хербарт је то објашњавао својом потребом да се не прилагођава читалачком укусу масе, схватајући да је његов задатак изградња, а не популаризација науке (према: Вейсберг и Бауман, 1940). Овим педагошким делом, као и *Нацртом предавања из педагогије*, који је објављен готово 30 година касније, Хербарт усмерава педагошко мишљење у сасвим супротном правцу од Русоа. Одбацује све три његове кључне тезе: о природној доброту детета, о томе да дете најбоље зна шта је за њега добро и да иницијативу у образовању од самог почетка треба препустити детету.

Хербарт је филозофију схватао као разраду појмова, педагогију као науку чији је основни задатак научно образложење васпитног деловања (где „научно“ значи „у складу са филозофским начелима“), а васпитање је дефинисао као свесну, намерну, сврсисходну делатност чије се појмовно одређење изводи из пет

врховних филозофских начела (слобода, могућност усавршавања, доброта, право и правичност), која представљају основу за одређивање васпитних циљева. Хербарт је веровао да се васпитно деловање може засновати на научним претпоставкама и да је васпитачима могуће објаснити разлоге због којих се предузимају поједине васпитне мере, у виду неког најопштијег „теоријског“ упутства за васпитну праксу, из којег се дедукују сва друга педагошка решења. Ако у свом деловању подстичете слободу васпитаника, његове могућности сталног усавршавања, благодан однос према другим људима, поштовање права и осећај за праведност, онда се може рећи да имате један чврст васпитни програм, да поступате промишљено, обезбеђујете извесну предвидљивост ефеката, унапред знате разлоге због којих делујете на одређени начин, што вас штити од сваке произвољности и случајности. Не можете деловати, сматрао је Хербарт, па тек онда мислити о утицају онога што чините на развој личности, као што не можете евалуирати своје деловање, а да се не држите неких општих начела.

Вредност општих и универзалних филозофских начела је априорна и не доказује се логичким или емпиријским аргументима. Она су нека врста „изворног естетског суда“, којима Хербарт, попут Платона, признаје могућност интуитивног и непосредног препознавања и схватања. Сваки човек као људско биће има потенцијал да их доживи и прихвати као вредности, што представља крајњи циљ васпитања. Они који никада не осете и не доживе „безинтересну“ лепоту слободе, могућности усавршавања, доброте, поштовања права и правичности, остају ускраћени у развоју својих људских потенцијала, не достижу ниво развоја за који имају могућности као хумана људска бића, што заправо значи да њихово образовање остаје на површини, без оног формативног утицаја који од сваког човека ствара оно најбоље што од њега може бити. Култура, посредована образовањем, а не „урођена природа“, одређује шта смо и шта можемо да будемо.

Основна теза немачког просветитељског рационализма јесте да човек *постаје* човеком, не рађа се као такав. За разлику од Русоовог натуралистичког антрополошког идеализма, којим је истовремено и разљутио и одушевио јавност друге половине 18. века, Хербарт, у схватању дечје природе, следи Кантову идеју – да се човек не рађа ни као „добар“ нити као „лош“, а може постати и једно и друго. На питање да ли је човек по природи добар или зао Кант одговара: „Ни једно ни друго, јер човек по природи није морално биће, он то постаје када се његов разум уздигне до

појмова дужности и закона.“ (Kant, 1991: 59) Дуг је пут који човек треба да прође како би научио да разликује добро од онога што то није. У ту сврху се и организује васпитање, које се под утицајем немачког неохуманизма (Лесинг, Кант, Волф, Гете, Хумболт, Хегел, Хербарт, Дистервег, Фребел) схвата као увођење детета у свет највиших вредности људске културе.

Ако је Русо имао разлога да размишља о оној врсти „културе“ која је отуђена од човека, о цивилизацијским тековинама које продубљују разлике међу људима стварајући им неједнаке шансе у развоју, о науци која не следи врлину, онда се за Хербарта може рећи да је имао бар исто толико значајне разлоге да размишља о култури која формира човека као хумано људско биће, која га унапређује и оплемењује. На другачију врсту културе мисле Хербарт и Русо. И зато не чуди што Русо сматра да за десетогодишњег Емила није никаква штета чак и ако не зна да разликује десну од леве руке, а Хербарт својим воспитаницима на истом узрасту (као приватни учитељ и као руководиоца огледног Педагошког семинара у Кенигзбергу) даје у руке Хомерову *Одисеју*, и то на старогрчком! Иако изгледа парадоксално, има нечега јединственог у њиховим порукама – то је страх од квазикултуре, привидне културе, погрешних или неважних знања, „полуобразовања“ у Адорновом смислу или „институционализације необразованости“, како је схвата Конрад Лисман у својој књизи *Теорија необразованости – заблуде друштва знања* (Liesmann, 2009).

Три кључне поставке Хербартове педагогије, које нам имплицитно илуструју његов однос према идеји стваралаштва и иницијативе у образовању, јесу: (1) дете не може знати шта је добро док то не научи; (2) школа треба да уведе дете у свет културних вредности и (3) дечја интересовања нису предуслов, већ циљ школског учења.

Дете не зна шта је добро док то не научи. Васпитавати у духу немачког просветитељског рационализма значи „одлучивати у име детета“, управо због тога што дете као биће које још није достигло своју моралну зрелост и испунило своју људскост, суштински не може знати шта је добро. На Хербартово схватање дечје природе, поред Канта, велики утицај, имао је Лајбниц. С једне стране, Хербарт је одбацивао теорију о урођеним способностима или тзв. психологију душевних моћи, али, с друге стране, ни Локово становиште о природи детета за њега није било прихватљиво без Лајбницево допуне да „ништа нема у разуму што претходно није било у чулима, осим самог разума“. Оно што ми данас називамо психичким животом појединца, а

што се у Хербартово време звало „људска душа“, формира се под дејством спољашњих стимулуса; само постојање душе – као покретачке силе, као принципа интеграције који обезбеђује да оно што долази из спољашњег света не остане скуп хаотичних утисака – јесте метафизичко и априорно. Будући да душа на почетку нема ништа што се може оцењивати као добро или лоше, већ то стиче под дејством спољашњих чинилаца, нема разлога да се њен развој препусти случајним околностима, јер не знамо у којем ће га правцу усмерити. На тај начин се наглашава улога и одговорност васпитања као најзначајнијег фактора развоја личности.

Хербарт дефинише појам „ја“ као емпиријску самосвест, која је садржински одређена аперцептивном масом, тј. акумулираним искуством, свесним и несвесним. Целокупно сазнање почиње са искуством, али не проистиче само из искуства. Пут људског сазнања води од чулног искуства до логичког размишљања. Ако право сазнање није могуће без логичке обраде искуства, онда то значи да се знање не може „примити“ или усвојити као дато или готово. Истина се не открива сама од себе, простим слушањем или гледањем. До ње се долази логичким размишљањем о ономе што слушамо и гледамо, анализирањем, раздвајањем случајног од нужног, супротстављањем различитих или противречних садржаја, формирањем доказа, извођењем закључака. Због свега тога, Хербарт, за разлику од Русоа, не рачуна на образовне могућности спонтаног учења или учења на основу сопственог искуства.

Без образовања које уводи у свет културе на такав начин да дозвољава детету формирање сопственог мишљења, али и захтева прихватање неких базичних културних вредности (слобода, усавршавање, доброта, право и правичност), не може се развити људски потенцијал који се превасходно огледа у карактеру или моралној зрелости. Бити истинско људско биће значи имати чврст карактер, аутономну моралност.

Васпитач има активну улогу у процесу васпитања. Он не стоји васпитанику „иза леђа“ да би пратио његов спонтани развој, већ води, образује, усмерава, подржава, поставља границе, захтева одговорно понашање, објашњава разлоге за одређена правила, коригује, активира његове емоционалне и физичке снаге. При томе треба строго да се „уздржава од таквих поступака који притискају дете, гуше његову ведрину и нарушавају радост“ (Герbart, 1940: 168). Ауторитет васпитача заснован је на „духовној надмоћности“, на моралним основама и поверењу које се на

томе базира, а не на било каквој спољашњој моћи. Поштовање или послушност према ауторитету добровољна је и потиче из унутрашњих побуда, те зато „васпитач може себе компромитовати ако на себе преузме власт коју му не признаје сâм васпитаник“ (Гербарт, 1940: 166).

На тај начин Хербарт наглашава иницијативу васпитача од кога се очекује она врста утицаја која дотиче унутрашњи живот детета и која је окренута будућности васпитаника, у складу са циљем који би и сâм васпитаник себи поставио да је достигао моралну зрелост. Није посао васпитача да дисциплинује, уводи ред, да обуздава дечју претерану живахност или безглаво, хаотично понашање, одређеним системом награда и казни. Васпитавати значи развијати слободну вољу васпитаника способну за самостално одлучивање у складу са поунутреним етичким нормама. Задатак васпитача је двострук – да поучава или образује васпитаника на одговарајућим садржајима културе и да развија морални карактер васпитаника. У том смислу Хербарт развија тезу да се морални развој базира на образовању. образовање мора бити тако организовано да повезује мишљење, осећања и начин деловања. Знање је подлога вољи, а воља води понашању. Тако Хербарт у потпуности следи Канта у идеји да је најважније „заснивање карактера који се састоји у чврстој намери да се нешто учини, а затим и у стварном извршењу те намере. Јер човек који нешто замисли а то не изврши не може ни сâм себи више веровати.“ (Kant, 1991: 54)

Школа треба да уведе дете у свет културних вредности. Карактер човека не одређује оно што доносимо својим рођењем, него оно што научимо током живота. И то не само оно што смо научили (садржај), него и начин како смо то научили (метод). Људска свест се састоји из онога што је научено, а значај научног лежи у његовој расположивости за даље образовање. Због тога је Хербарт толику важност придавао организованом, систематичном и методски вођеном учењу, па се у том смислу сматра родоначелником формалног класичног школског образовања. Иако је веровао у позитиван допринос вредности људске цивилизације и друштва, Хербарт није стајао на позицијама једноставне одбране пуког адаптативног васпитања чији је циљ прилагођавање постојећем друштву, као што је то чинио Џон Лок. Он је заправо следио Песталоција, и то у два правца. Васпитање је схватао као процес развијања личности, а не као дисциплиновање деце, а развој личности је схватао у складу са хуманистичким идеалом хармоничног обликовања људских потенцијала који је

био актуелан у то време, у чему му је помогао појам многостраности интересовања.

Образовање је централна активност васпитања. Оно представља увођење детета у културу, формирањем знања, способности, и вештина које омогућавају упознавање и разумевање основних тековина акумулираног људског искуства. Образовање није стицање одређене количине знања, већ усавршавање човека у целини. Педагошку вредност има само оно наставно градиво које покреће на размишљање, удубљивање, побуђује осећања, развија истраживачки дух. Хербартов велики значај је у томе што је напустио схватање о способностима које би могле да се усаврше вежбама на било којој врсти садржаја. У том смислу, Хербарт је, попут осталих неохуманиста, био инспирисан античким идеалима – посебно старогрчке културе. У њеној усмерености на узвишеност људског карактера, споју лепог и доброг, запазио је велику васпитну вредност. Хомерова дела, по његовом мишљењу, могу да допринесу формирању људског карактера више од свих „животних лекција“ којима нас поучава наше свакодневно искуство.

Хербарт у први план истиче тезу о важности садржаја образовања и при томе не мисли да критеријум избора треба тражити у постојећим интересовањима ученика, већ у ремек-делима људске културе и стваралаштва. Шта дете чита, а не колико, јесте кључно питање за развој његове личности.⁴

Појединац отуђен од културе не може да постане човек у правом смислу те речи. Наши животи су дубоко проткани делима људи које никада нисмо видели, можда чак ни чија имена никада нисмо чули. Увођење у културу не значи да се слепо следи оно што се нуди. Уместо тога субјект реинтерпретира садржаје што захтева стваралачки приступ култури. И колико год је Русо хтео да заштити „природну“ доброту детета од школе, Хербарт је настојао управо да изгради доброту детета помоћу школе. Ако се школско учење организује на такав начин да развија стваралачке снаге и многострана интересовања ученика, онда школа не може бити опасност по дејчи развој већ најважније средство његовог развоја. Хербарт је веровао да се слобода осваја, а не добија, па ни од природе. Само образован човек може бити слободан човек.

⁴ Иако изгледа као општеприхватљива теза, она је запостављена у истраживањима. И два века после објављивања главних Хербартових дела, а судећи по садржајима упитника највећих међународних истраживања образовних постигнућа ученика, и даље се сматра важнијим колико полица књига у кући имају наши ученици или њихови родитељи од тога да ли су прочитали класична дела светске културе.

Дечја интересовања нису предуслов, већ циљ школског учења. Колики је значај Хербарт придавао садржају и методама образовања, показује и његова теза да се одговарајућом организацијом може управљати не само учењем него и мотивацијом за учење. Он не прихвата Русоово становиште о интересовањима или унутрашњој мотивацији као неопходном услову за учење. Хербарт сматра да се унутрашња мотивација може развијати у току самог процеса учења, чак и када је на самом почетку нема. Појава интересовања зависи, у великој мери, од карактера самог садржаја који се учи и начина његовог презентовања. Прави осећај задовољства не може се наћи ван самог учења, у похвалама и оценама, него у самом процесу учења, у овладавању и разумевању суштине градива, у доживљавању његове вредности. То се може постићи ако се образовање у настави организује на такав начин да ангажује читаву личност ученика, ако се учи са разумевањем и са интересовањем.

У мањем педагошком тексту, публикованом 1818. године под насловом „Педагошко схватање школе“, Хербарт наглашава да се његов појам васпитне наставе разликује од дотадашњег схватања и у избору циљева и у средствима која користи. У васпитној настави нагласак је на развијању интересовања за стицање знања, вештина и навика. Многа се знања, вештине и навике могу изнудити, могу бити резултат дисциплине или самодисциплине, али су за укупно образовање бескорисна ако им недостаје одговарајуће интересовање. Улога интересовања, по Хербартовом мишљењу, не ограничава се тиме да их у наставном процесу користимо као мотивациона средства која ће ученицима помоћи да лакше науче оно чему наставник жели да их научи. „Ово правило означава идеју да је поучавање циљ, а интересовање значи достизање тог циља. Ја обрћем ову идеју. Поучавање мора да служи циљу формирања интересовања. Оно је пролазно, а интересовање мора да буде доживотно.“ (према: Hilgenheger, 2000: 7–8) Не развијамо интересовање да бисмо некога нешто научили, него подучавамо некога да би развио многострано интересовање, јер, како то тврди Хербарт, „вредност човека није у знању него у хтењу“ (Gerbart, 1940: 150).

Хербарт је веома допринео да питање развијања интересовања, односно унутрашње мотивисане активности, постане једно од најважнијих педагошких проблема. Иако је интересовање у настави циљ учења, оно задржава своју функцију и као средство и тиме је његова функција појачана. Настава мора бити по себи

интересантна да би допринела развоју интересовања, јер „најгори грех наставе је досада“ (Herbart, 1940: 193).

Амерички прагматизам и инструменталистичка концепција васпитања Дјуија

Прагматистичка концепција васпитања настала је крајем 19. и почетком 20. века у САД. Док се Русоова педагошка мисао обликовала као део друштвене критике, Хербартова – као израз настојања за научним утемељењем педагогије, Дјуијев прагматизам темељи се на идеји унапређивања друштва кроз реформу образовања. Почетак 20. века у САД био је обележен снажним интересом за социјалне реформе. У суочавању са проблемима до којих је довела убрзана индустријализација и урбанизација, људи почињу да се питају како да редефинишу своје улоге у свету који се нагло мења. Америчка култура на почетку 20. века одбацује биолошки и економски детерминизам желећи да пружи људима осећај да могу имати контролу над друштвеним променама. Процват прагматизма свакако да је био у вези са жељом да се поверује како људи могу утицати на своју будућност, управљати својим животом и друштвеним развојем. Наука и технологија су променили начине живота огромног броја људи, довели су их из села у градове, запослили у индустрији. Развио се осећај пријемчивости за оно што кажу „експерти“, и научно мишљење је постало привлачно не само у академском смислу, већ као нека врста водича за свакодневни живот. Традиција, стара веровања, религијска и филозофска, нису била од помоћи модерном човеку да разуме и ефективно унапреди свој живот. Теоријски аргументи нису били на цени. Мерило вредности постао је практичан успех.

Као филозофски правац прагматизам је настао у САД, у другој половини 19. века, на основу радова Ч. С. Перса, В. Џемса и Џ. Дјуија. Чарлс Сандерс Перс је увео у филозофију појам *прагматизам* (*pragma* – рад, деловање). Његов спис „Како учинити мисли јасним“ разматра појмове са становишта корисности, односно њихове употребе у решавању проблема. Персово становиште – да предмет наше идеје постаје јасан ако размотримо какве последице у практичном смислу он може да има – постаје прагматистичка максима.

Виљем Џемс, под утицајем Перса и Дарвиновог еволуционизма, покреће питање улоге људског мишљења. Сматра да мисао представља оруђе активног прилагођавања организма околини, али и мењања и прилагођавања окружења потребама и интереси-

ма човека. Свака мисао представља нацрт, програм будућег деловања или хипотезу према којој се усмерава будуће понашање. По броју радова Џон Дјуи спада у ред најплоднијих филозофа и педагога.

За разлику од Хербарта, који је сматрао како је задатак филозофије (на коју се ослања педагогија у утврђивању начела педагошког деловања) да се бави разрадом појмова, Дјуи од филозофије очекује да се бави људским проблемима у променљивом и несигурном свету. Циљ је постизање мудрости у нашем свакодневном животу, која се огледа у томе да можемо контролисати ток догађаја, да остварујемо своје циљеве и разумно управљамо својим животом. Суштински, филозофија има социјално-педагошку мисију. Она треба да служи изградњи бољег човека и праведнијег друштвеног система. Између филозофије, друштва и образовања постоји нераскидива веза. Дјуијев васпитни програм је програм друштвене реконструкције, а образовање је фундаментални метод друштвене реформе.

Дјуи је пошао од становишта о људима као интелигентним бићима која живе у интеракцији са својом средином. Дете није прво индивидуално, па потом друштвено биће. Већ се од почетка формира путем социјалне размене са другима. Он се потпуно слагао са запажањем свог пријатеља и колеге са Чикашког универзитета, Џорџа Херберта Мида (зачетника теорије симболичког интеракционизма), да деца не уче да буду друштвена, већ морају бити друштвена ако уче. Индивиде се формирају помоћу друштва и обратно – стичу вештине и способности интерактивно трансформишући аспекте своје средине. Човек и његова средина подједнако су одговорни за креирање одређене реалности.

И поред тога што је заступао тезу о социјалној конструкцији људског „ја“, Дјуи у процесу учења види заједнички биолошки именитељ свих људи. Он сматра да људи инстинктивно реагују на необјашњиве подстицаје – обраћањем пажње, покушајем да распознају да ли поремећај равнотеже представља опасност, одбацивањем мало вероватних могућности и акцијом која највероватније обезбеђује сигурност. То су биолошке основе „метода истраживања“ или „научног метода“. Дете се рађа са тенденцијом да мисли „научно“ или „истраживачки“ кад год се нађе пред проблемом који тражи решење. Циљ истраживања није промена у веровањима истраживача, већ решење проблемске ситуације. Мисаони процеси су од највеће важности, јер већина људских проблема проистиче из неисправног и погрешног мишљења.

Вредност или истинитост идеја базира се на њиховим последицама. Етичке и естетске вредности разматрају се друштвене-

но, јавно и експериментално. Нема универзалних вредности. Прагматизам развија сензитивност за последице као финалне провере вредности или истинитости, и то у контексту целине друштва, свих људи, а не само одређених група. При томе, последице нису увек практичне у уобичајеном смислу, већ могу бити и естетске, моралне, религиозне. Истраживање – као провера вредности – мора бити јавно, у смислу да открића морају бити предмет разматрања других истраживача у заједници. Вредности нису ни унутрашње (као у Русоовој концепцији), ни првобитно спољашње (док се не интернализују – као у Хербартовој концепцији), већ су конструисане у намери да се реше проблемске ситуације.

Дјуијева концепција васпитања назива се још *експериментализам* и *инструментализам*. *Експериментализам* посебно наглашава учење кроз употребу научног метода у решавању проблема. Он се примењује како у решавању академских питања, тако и у решавању проблема са којима се човек сусреће у свакодневном животу. Живот је лабораторија у којој људи експериментирају решавајући проблеме. *Инструментализам* је други назив за експериментализам и наглашава да су објекти у средини, као и идеје и теорије, инструменти у решавању проблема.

Кључни појам Дјуијеве концепције васпитања јесте појам искуства. „Бољи је грам искуства него товар теорија.“ (Djui, 1966: 103) Искуство представља повезаност онога што је било са оним што ће бити. Људи својим акцијама делују на ствари, а оне произведеним последицама делују на њих. Искуство није само сазнајне већ и практичне природе, обухвата објективне и субјективне услове – са једне стране, догађаје, а са друге стране, човеково вредновање тих догађаја. С тим у вези, Дјуи наглашава да је васпитање „таква реконструкција и реорганизација искуства која увећава значај искуства и способност да управља током даљег искуства“ (Djui, 1966: 57). Оно што је „природа“ у Русоовој концепцији, то је „искуство“ у Дјуијевој филозофији образовања. Искуство је оно од чега се полази у васпитању и оно што се стиже васпитањем.

Могу се издвојити три кључне тезе које илуструју суштину Дјуијеве прагматистичке концепције: (1) дете путем истраживања сазнаје и проверава шта је за њега добро; (2) школа треба да научи децу да решавају проблеме и (3) сарадња је основа сваког учења.

Дете путем истраживања сазнаје и проверава шта је за њега добро. Дјуи је веровао, попут Русоа, да деца поседују при-

родне склоности за учење. Међутим, начин на који деца уче, према његовом мишљењу, под утицајем је социјалне комуникације и интеракције. Дете се рађа са потребом да истражује и мисли, а сви социјални контексти у његовом окружењу јесу потенцијално образовни.

У том смислу је Дјуи развио петостепени метод решавања проблема називајући га „потпуним актом мишљења“ који се састоји се из следећих фаза: (1) суочавање индивидуе са проблемском ситуацијом; (2) дефинисање или тачно одређивање проблема; (3) истраживање различитих чинилаца или аспеката проблема, што може да укључи позивање на прошло искуство, истраживање и сакупљање информација које би биле од помоћи у решавању проблема; (4) развијање пробне хипотезе или могућег решења проблема; (5) тестирање пробне хипотезе и усвајање верификованог решења (Teeter, 2009).

Процес сазнања је процес истраживања који увек почиње суочавањем са проблемом и дефинисањем проблемске ситуације. Дјуи сматра да дете мисли само када постоји добар и довољан разлог за мишљење, када се нађе у новим и непознатим околностима, када не може да рачуна на предвидивост и извесност услова, када познати обрасци деловања више нису задовољавајући. Од те тачке појединац анализира ситуацију да би разјаснио природу проблема, призива из свести претходно искуство, трага за новим информацијама. Веома је значајно како дете на самом почетку дефинише проблемску ситуацију. Познато је да људи не реагују само на објективне карактеристике ситуације, него често, и у највећој мери, на значења које ситуација има за њих, што може оставити не само индивидуалне, него и друштвене последице. У том смислу „дефиниција ситуације“ организује искуство у смислу тражења претпоставки за њихово решење, а онда и самог деловања и њихове провере у пракси. Уколико предложено или претпостављено решење неког проблема нема одређене консеквенце у пракси. Оно је бесмислено, неделотворно, неистинито и нефункционално. Знање се производи у деловању и не може бити одвојено од активности која га ствара, као и од последица те активности.

„Научни“ или „истраживачки метод“ Дјуи схвата као неку верзију здравог разума и он се примењује у решавању свих конкретних људских, моралних и друштвених проблема. Шта је добро и шта је истинито, дете сазнаје кроз истраживања. Да ли је неко веровање или образац понашања лош или добар за дете, зависи од тога да ли производи повољне или неповољне последице

по њега. Једно исто својство дете може проценити као добро, а други пут као лоше. Све вредности су релативне и променљиве. Одговор на питање да ли је нешто вредно или истинито можемо наћи само у непосредној будућности (тек након провере корисности или успешности у пракси), а не у прошлости или садашњости.

Гледање на свет са аспекта проблема за које тражимо решења повлачи за собом амбицију људи да буду иницијативни, предузимљиви, активни и одговорни да свој живот и средину у којој живе држе под сопственом контролом. Сâм васпитаник може да одлучи шта је за њега добро, а шта није, ослањајући се на процес рационалног истраживања, а не на било какву традицију или веровања.

Школа треба да научи децу да решавају проблеме. Школа је „заједница истраживача“ у којој се обједињавају циљеви и интереси ученика, наставника и родитеља. Сви учесници школског живота морају имати осећај да школа припада њима, да истински служи њиховим потребама и да им нуди оно најбоље. Образовање у школи није припрема за живот, већ сâм живот. Оно се надовезује на постојећа дечја искуства и не може живот у кући подредити животу у школи. Није задатак породице да припрема ученике за школу, већ школа треба да организује свој програм на такав начин да омогући континуитет дечјег искуства и превазиђе јаз између приватне и јавне сфере дечјег живота.

Школски програм се заснива на почетним дечјим склоностима које се постепено развијају и усмеравају у току образовног процеса. Дјуи препознаје код људи четири врсте „природних“ интересовања: социјално, истраживачко, конструктивно и уметничко. Само ако се искористе ове унутрашње мотивационе склоности сваког детета, може се правилно организовати школски рад. Дете има потребу за комуникацијом, за контактом и разговорима са људима, за дружењем и разменом мисли са вршњацима; за истраживањем своје околине; жели да буде активно, да се игра, да нешто ради, конструише или прерађује, као и да се уметнички изражава. Према томе, иницијатива ученика је осигурана утемељењем образовног програма на изворним интересовањима, чија је суштина у томе „да се јединка осети обузетом, потчињеном, придобијеном неком делатношћу којој она признаје извесну вредност“ (Djui, 1936: 14).

Главни задатак школе јесте да уведе дете у друштвени живот на начин који ће унапредити његову способност да живи, ради и учи заједно са другима. Школа то може да постигне само ако се ослони на слободу ученика да мисле, истражују, експери-

ментишу, решавају проблеме и стварно учествују у одлукама које се тичу њиховог образовања. На тај начин појединац учи да разуме перспективу других људи, да слуша шта други има да каже, да јасно саопштава своје идеје и да развије осећај да заједница озбиљно рачуна на њега. Ако спутавамо слободу детета и младог човека да иновира и експериментише, ми онда спутавамо могућности раста и развоја целог друштва у будућности. С тим у вези, школски рад не можемо вредновати само на основу тестова знања, већ и на основу посматрања ученика и њиховог понашања, анализе њихових ставова и вредности, креативности, кооперативности у решавању проблемских ситуација.

Истраживање је део културе у свакој учioniци и свакој школи. Рад на пројекту треба да иницирају, планирају и заврше ученици у сарадњи са наставником. Пројекат је заједнички подухват ученика и наставника у свим фазама рада. Тако ученици, као појединци и као група, преузимају део одговорности на себе – за учење и одржавање радне дисциплине, учествују у планирању наставног рада, трагају за информацијама уместо да их добијају. Најтежи део посла наставника је да успостави границе подржавања интелектуалне слободе ученика. Ученик мора да научи како да структурира своје учење, а не да до краја мисли спонтано. „Изворна сврха пројекта почиње импулсом, али се разликује од првобитног импулса и жеље, трансформацијом у план и метод деловања“ (Knoll, 1997: 6). То је могуће ако наставник подстакне ученике да напусте спонтано мишљење и пређу на „целовити акт мишљења“ који почиње суочавањем са тешкоћом, а завршава се верификацијом највероватнијег решења и резултује реконструкцијом и реорганизацијом искуства, као и сваки креативни акт у уметности и науци.

Сарадња је основа сваког учења. За Дјуија вредност педагогије оријентисане на пројекат или на проблем одређује се успехом у унапређивању целовитости искуства, духа кооперативности и лакоће интеракције у заједници. Групни рад у школи и однос васпитаник–васпитаник није био од значаја у педагошкој теорији до појаве Дјуијевих педагошких радова. Русоов Емил се васпитава у изолацији од шире социјалне заједнице, а Хербартов васпитаник постаје човек или морално аутономна личност добрим образовањем на садржају класичне културе. Дјуи нам својом прагматистичком концепцијом сугерише да однос васпитаник–васпитаник може бити важан исто колико и однос васпитач–васпитаник, као што се ни сáмо васпитање не може објаснити

искључиво или превасходно као дијадни однос (утицај једне индивидуе на другу), већ и односима карактеристичним за групу.

Дјуи не гледа на школу као на институцију у којој различити актери имају потпуно различите и непроменљиве улоге, тј. да наставници предају и испитују ученике, а ученици слушају предавања и одговарају на питања. Школа је заједница у којој се кооперативно, активирањем интелектуалних и мотивационих снага ученика и наставника, планирају, реализују и евалуирају наставне активности. Школска или разредна заједница није збир појединаца повезаних спољашњим везама, а ученици независне индивидуе које се такмиче са другим индивидуама за добре оцене или место на некој ранг-листи образовних постигнућа. Школа је место у којој се учи како у учионицама, тако и у библиотеци, на игралишту, у врту, на екскурзији или школској приредби. Она треба да буде „заједница“ свих заинтересованих учесника (пре свега, наставника, ученика и њихових родитеља), које повезују заједнички циљеви и интереси у реалним животним ситуацијама, и где је добробит сваког појединца нужно повезана са добробити целине. Заједница се не ствара сама од себе. Људи стварају заједницу сарадњом на остваривању заједничких циљева, на решавању заједничких проблема и у непрекидној тежњи да унапреде себе и своју околину.

Основна порука Дјуијеве књиге *Васпитање и демократија*, која је објављена 1916. године, јесте да без прогресивног или демократског васпитања не може бити ни демократије у друштву. Демократија је нешто много више од форме политичког уређења, она се дефинише начином на који људи живе заједно, бројем и врстом интереса који их повезују у целину, начином на који сарађују и размењују искуства. Дјуи је веровао да се одговарајућим образовањем може унапредити друштво у целини. Сарадња је кључни елемент таквог образовања.

Класичне педагошке теорије и приступ *Тролист*

Стваралаштво, сарадња и иницијатива имају чврсте корене у различитим филозофијама васпитања које су уобличице савремену педагошку теорију. Три различите концепције васпитања засноване на филозофији француског просветитељства, немачког просветитељског рационализма и неохуманизма, као и америчког прагматизма утемељиле су значај ових појмова са становишта циљева, садржаја и метода васпитања.

Први корак у том правцу учинио је Русо, тезом о „природном“ васпитању, као основи слободног људског старалаштва и иницијативе. Он је сматрао да човек зна шта хоће и да „природно“ хоће само оно што је добро. Највећа опасност за човека јесте могућност да се отуђи од своје првобитне суштине; отуда је циљ васпитања формулисао као „повратак природи“. Самом појму „природа“ Русо није придавао значење које му се данас придаје. „Природа“ је у његовој концепцији, с једне стране – симбол, и то симбол слободе и савршенства, а с друге стране поука или наук за људе – шта све човек може да изгуби ако се одвоји од своје суштине.

Хербарт је одбацио Русоово тумачење супротстављеног односа природе и друштва. Људско стваралаштво садржано у врхунским вредностима савремене науке и културе, а посредовано добро организованим образовањем има формативну улогу у развоју сваког човека. Образовни програм није програм репродукције, већ стваралачког приступа ономе што је највредније у људској култури. Иницијатива васпитача у систематском и методички вођеном образовању долази у први план, да би постепено била замењена слободном иницијативом васпитаника.

За разлику од Русоа и Хербарта, који су појам сарадње слагали само у контексту дијадних односа васпитач–васпитаник, Дјуи је проширио њен садржај на укупне односе васпитаника као групе која је повезана заједничким радом на решавању конкретне проблемске ситуације. У првом плану није иницијатива независног појединачног васпитаника, већ иницијатива појединца као члана групе или разредне заједнице.

Васпитачи инспирисани Русоовим педагошким идејама гледали су на стваралаштво из перспективе људске природе и њених урођених интересовања и способности, Хербартови следбеници са становишта основних тековина људске културе, а прагматички оријентисани педагози у контексту решавања свакодневних људских проблема, где се свака идеја прилагођава нужностима практичне провере, односно ефектима које има за наш живот.

Данас знамо да су сва три елемента стваралаштва кључна за савремену теорију васпитања, као што је нужна иницијатива и сарадња свих учесника васпитно-образовног процеса.

Литература

- Blith, A. (1981). From Individuality to Character: The Herbartian Sociology Applied to Education, *British Journal of Education Studies*, Vol. XXIX, No. 1, 69–79.
- Boдрошки Спариосу В. (2000). Shvatanje dečje prirode u pedocentrističkoj pedagogiji – stanovišta Rusoa i Djuija, *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 469–482.
- Boдрошки Спариосу, В. (2009). Herbartova koncepcija vaspitanja – značaj i aktuelnostosnovnih postavki, *Pedagogija*, br. 1, 5–21.
- Вейсберг, Г. П. и Бауман. Н. К. (1940). Predgovor (5–49), у: Гербарт, И. Ф., *Избранные педагогические сочинения*: том 1, Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР.
- Гербарт, И. Ф. (1940). Опщя педагогика, выведенная из цели воспитания, у: *Избранные педагогические сочинения*: том 1, Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство НАРКОМПРОСА РСФСР.
- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*, UNESCO, International Bureau of Education.
- Dewey, J. (1940). *Education today*, London: George Allen and Unwin Ltd.
- Djui, Dž. (1936). *Interes i napor*, Skoplje: „Nemanja“.
- Djui, Dž. (1937). *Škola i društvo*, Beograd: Izdavačka knjižara Rajković.
- Djui, Dž. (1962). *Logika – teorija istraživanja*, Beograd: Nolit.
- Djui, Dž. (1966). *Vaspitanje i demokratija*, Cetinje: Obod.
- Kant, I. (1974). *Um i sloboda*, Posebno izdanje časopisa *Ideje*.
- Kant, I. (1991). *Vaspitanje dece*, Beograd: „Bata“.
- Knoll, M. (1997). The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development, *Journal Of Industrial Teacher Education*, Vol. 34, No. 3.
- Knox, H. M. (1975). The Progressive Development of J. F. Herbart's Educational Thought, *British Journal of Educational Studies*, Vol. XXIII, No. 3, 265–275.
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorija neobrazovanosti*, Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- Melzer, A. M. (1990). *The Natural Goodness of Man: On the System of Rousseau's Thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- Ruso, Ž.-Ž. (1989). *Emil ili o vaspitanju*, Valjevo: KUIZ „Estetika“.
- Ruso, Ž.-Ž. (1975). *Veroispovest savojskog vikara*, Beograd: BIGZ.
- Schmidt, V. (1985). Razvitak Rousseauovih pedagoških ideja, у: *Socijalistička pedagogija između etatizma i samoupravljanja* (111–153), Pedagoški fakultet: Osijek.
- Smeyers, P. (1992). *On what we really care about in child-centeredness*. The Yearbook Philosophy of education. Philosophy of Education Society, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Soëtard, M. (1995). Jean-Jacques Rousseau in: Z. Morsy (ed.) *Thinkers on Education*, Vol. 4, Paris: UNESCO.

- Teeter, T. A. (2009). *American Education Course*, University of Arkansas at Little Rock, College of Education, Department of Educational Leadership.
- Chambliss, J. J. (1998). *Irony in Rousseau's Emile*, The Yearbook Philosophy of Education, Rutgers University.
- Quinton, A. (1996). "Philosophical romanticism" in T. Honderich (ed.) *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford: Oxford University Press.

**ПСИХОЛОШКО-ПЕДАГОШКА
РАЗМАТРАЊА ОСНОВНИХ ПОЈМОВА**

СТВАРАЛАЧКО ПОНАШАЊЕ¹

*Јасмина Шефер*²

Институт за педагошка истраживања

Главни циљ образовања јесте да створи људе способне да изграде нешто ново, а не само да једноставно понављају оно што су друге генерације створиле – људе који су креативни, инвентивни, који откривају ново. Разумети значи пронаћи, открити.

Жан Пијаже (1971)

Стваралачки рад ученика, као врхунска форма учења, био је тумачен у педагошким теоријама на различите начине (слобода делања, лична интерпретација културе, тимски истраживачки рад, уметничка надградња) и често је разматрам као занимљива и значајна тема због доприноса развоју заједнице. У образовној пракси прећутно је сматран надградњом која долази тек пошто су савладана основна знања. Надградња се односила на решавање сложенијих и тежих задатака који покрећу више когнитивне процесе, односно логичко мишљење, као што су: резонување, повезивање на основу неког критеријума, уопштавање, закључивање и слично. Било је педагошких праваца у којима се инсистирало, на пример, на уметничком доживљају и изразу (школа Валдорф), на визуелно-практичном приступу (школа Монтесори). Интересантно је, међутим, да нигде у јавном државном образовању (посебно у европским земљама и у Америци) школе Валдорф и Монтесори нису замениле класични приступ (налик на Хербартову педагогију), у којем доминира разум над емоцијама. Такође, у темељ јавне школе никада није озбиљно уграђена креативност као значајна вредност, вероватно зато што је сматрана врхунским постигнућем и даром за који нису сви способни и нечим што се појављује тек после школовања, у виду натпросеч-

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 jsefer@rcub.bg.ac.rs

них резултата. Уметност никада није постала окосница класичне школе, као што то није постала ни кративна интелектуалност у осталим дисциплинама. Курикулум јавних школа је претежно био у функцији описмењавања и није озбиљно кренуо даље од тога. Чак и када је стицање општих знања у добрим класичним школама досезало више нивое мишљења, настава је у великој мери и даље остала репродуктивна, тако да су се само надарени и/или бунтовни, тврдоглави и упорни појединци, не увек и одлични ђаци, одупирали конформишућем, односно антикреативном утицају школе.

Када су психолошке теорије наговестиле да креативност лежи у основи свих развојних функција детета – од интелектуалних до социоемоционалних – односно када је развој препознат као креативан процес, граница између образовања и креативности (која је обележавана великим „К“) избрисана је и створен је простор да се креативност препозна у свакодневним активностима (креативност коју означавамо малим „к“) у школи и буде подстицана у контексту свеукупног развоја деце. Образовна пракса, међутим, никада није довољно разрадила поступке подстицања креативности (до краја то никада не би ни могла), можда и због тога што је још увек било потребно „производити“ следбенике и произвођаче – раднике, као и стога што није било лако наставнике, који су завршили „класичну“ школу, преобратити у „помагаче развоја деце“. Сви наставници су у својим имплицитним педагогијама наставили да носе образац своје старе школе по којем функционишу. Било би потребно уложити много додатног рада, ентузијазма, као и новца за трансформисање школске средине, које по дефиницији тече споро.

У свету „брзих и површних решења“ трансформација школе из репродуктивне у креативну све се теже може „запатити“ у пракси, јер ученици немају времена да се удубе у проблем који изучавају. За мишљење је потребно време. Потребно је отпочети промене не давањем рецепата наставницима, већ од саме филозофије, односно идеје о томе зашто се и шта се у ствари жели променити.

Поставља се питање зашто је потребно да деца уче на креативан начин. Покушајмо да одговоримо. Зато што је развој могућ само кроз активно и креативно преиспитивање себе и света око себе и свог односа према свету. Зато што мишљење не значи понављање познатог решења већ увек малу инвенцију, откривањем нечег новог за јединку која мисли. Затим, зато што креативни рад и учење у школи припрема јединку да тако

настави да и даље ради у животу што је корисно за њу као и за друштво у којем живи. Некада је друштво живело захваљујући појединцима који су покретали, водили и стварали и војци оних који су спроводили њихове замисли. Али данас се ова позиција мења. Један од разлога је у томе што сматрамо да није хумано подстицати само неке појединце да теже високим циљевима, већ да на то имају право сви у мери својих потенцијала. Други разлог је у томе што данас ниједан од оних који су некада спроводили туђе замисли више неће моћи само то да ради, јер ће толико брзо морати да реагује на промене, које су све учесталије у савременом свету, да неће имати кад да прима налоге од другог.

Како свет, који постаје све компликованији, не би потонуо у површним, нестручним и неинтелигентним решењима која су импровизирана, несолидна и привремена, остаје још једино нада да ће свако максимално активирати све своје потенцијале у комплементарној интеракцији са доступним потенцијалима других који су друкчији, и да ће на тај начин остварити нова решења која ће, упркос брзини, бити и квалитетна. Будући грађанин ће морати критички да се одређује према новинама савременог доба, прихватајући и/или одбацујући управо поменути свет брзине који намеће савремен живот и тражећи излаз у креативним решењима.

У наредном тексту приказаћемо различите тенденције у развојној и психологији стваралачког понашања како бисмо ближе одредили појам креативности који употребљаванмо као синоним појма стваралаштво. Затим ћемо из спектра различитих могућности које даје теорија издвојити она објашњења која према нашем мишљењу највише одговарају нашој развојној и педагошкој визири проблема којим се бавимо. Та тумачења треба да буду преузета и коришћена у пројекту током предстојећег огледа који планирамо да обавимо у наставној пракси, како бисмо проверили могућности које подстицање креативности, уз иницијативу и сарадњу (парадигма *Тролист*), пружа у образовању и како бисмо предложили решења образовној пракси и политици.

Стваралаштво је вишеслојан феномен којим се баве различите дисциплине. Стваралачко понашање је *spiritus movens* развоја свих научних и уметничких дисциплина. Ослања се и произлази из разноврсних компетенција и особина прогресивног и конструктивног дела људске природе који треба развијати и подстицати и обједињава когнитивни, емоционални, социјални и мотивациони развој личности. Подстицањем стваралачке оријента-

ције у школи реформишу се и иновирају сви аспекти школске делатности, јер се у њој сви они и преплићу.

У стваралачкој пракси школе обједињавају се аутономна мотивација и иницијатива, као и продуктивни, односно креативни облици мишљења, учења и делања који се директно или индиректно одвијају кроз сарадњу са другима. Унутрашња мотивација са иницијативом и сарадња са комуникацијом представљају инхерентне особености, предуслове и исходе стваралачке делатности у којој су садржане. Стваралачки рад, иницијатива и сарадња су интерферирајући појмови. Они нису идентични, али имају заједнички именитељ који их развојно и концептуално повезује у тријаду нове образовне парадигме коју смо скраћено назвали СИС, а популарно *Тролист*. Присутност тријаде СИС у школи пружа могућност младима да кроз искуство доживе иницијативу, тимски и креативни рад и да у свој идентитет који могу слободно да бирају укључе елементе ових вредности пошто их претходно подвргну сопственом критичком преиспитивању.

Појам стваралаштва

На почетку ћемо поменути неке опште информације о појму стваралаштва у савременој научној литератури. Свака од дисциплина дефинише појам стваралаштво у складу са предметом свог интересовања. Социологија дефинише значај стваралаштва за развој целокупног друштва и културе, наука о уметности дефинише допринос уметничке продукције развоју различитих домена уметности, психологија објашњава карактеристике способности, мишљења и личности ствараоца и тако даље. Стваралаштво настаје у вишеструкој интеракцији различитих чинилаца: (1) потенцијала и акције јединке, (2) актуелних ресурса и акције средине/друштва и (3) културно-историјског наслеђа. Интеракција различитих чинилаца за последицу има креативне продукте рада појединца или групе. Продукти се називају креативним јер трансформишу постојећа знања и искуство претварајући их у новину која значајно доприноси даљем развоју и напредовању друштвене заједнице (Šefer, према: Milinković, 1980).

Стваралаштво можемо анализирати на различитим нивоима – филогенетском и онтогенетском, односно на нивоу доприноса друштвеном развоју и историјско-културној баштини или на нивоу трансформације појединца, што не мора да буде значајно и

за друштво. Тако разликујемо креативност³ обележену великим „К“, која означава нове доприносе друштву кроз оригиналне продукте рада и креативност обележену малим „к“, које означава новине у личном развоју и процесу сазнавања и не мора подразумевати манифестне облике продукције. Креативност појединца се, затим, може анализирати с обзиром на: (1) личност ствараоца, (2) процес стварања и (3) продукте стваралачког рада (Кваšћев, 1976), у одраслом добу или у младости. Фокус истраживања се мења зависно од ограничења која важе за одређени узраст. На пример, идентификација креативних појединаца на основу друштвеног доприноса њихове продукције могућа је само на старијем узрасту, а не код деце и младих. У даљем тексту укратко ћемо приказати проблеме дефинисања појма стваралаштва из перспективе продукта, с једне, и личности стваралаца, с друге стране. Потом ћемо се детаљније бавити анализом процеса стварања, нарочито код деце, и то на основу праћења понашања кроз које се најједноставније манифестује развој њихових креативних потенцијала.

Стваралаштво се може дефинисати кроз своје исходе, односно стварање дела које представља новину и значајно доприноси развоју друштвене заједнице – креативност са великим „К“. Карактеристике процеса стварања код одраслог човека и детета су сличне, али је главна разлика у њиховом односу према крајњем циљу или резултату делатности. Стваралачки рад одраслог човека, иако може да служи само личном развоју, најчешће ипак има за циљ нови производ којим се трансформише искуство и знање у некој области и тиме даје значајан епохални или/и културни допринос развоју те области. Новина коју ствара млади човек или дете обично није усмерена на продукт рада и није значајна за друштво, ређе је значајна за вршњаке односно групу деце/младих одређеног узраста, а најчешће је значајна само за индивидуални развој детета/адолесцента који се најбоље може сагледати кроз посматрање и анализу стваралачког процеса (Šefer, 2000). Стога резултати анализе креативног квалитета онога што су деца створила треба да буду само допуна резултатима добијеним на основу анализе понашања деце током процеса рада.

Постоје тешкоће у дефинисању могућих критеријума за стваралачко постигнуће и продукцију који потенцијално могу бити релевантни у неком конкретном случају. Једна од њих је променљивост квалитета и квантитета продукције у времену,

³ Термин *креативност* је синоним за стваралаштво.

што зависи од мењања и развоја још неформирани личности младих. Наиме, није могуће предвиђати, односно гарантовати појаву или одсуство стваралачког постигнућа, односно продукције у будућности (одрасло доба живота) на основу присуства или одсуства исте те појаве у прошлости (младачко доба и детињство). Стога се, најчешће, није могуће ослонити на већ идентификоване продукте као стабилне показатеље појаве стваралаштва код младих и треба их тражити негде другде. Осим тога, у младости постоји феномен креативног потенцијала који се још није манифестовао и којег појединац, његова педагошка или професионална средина тек треба да открију и афирмишу. Креативни потенцијал у литератури (Panov, 2002) и јесте дефинисан као потенцијал онда када нема своју манифестацију, што говори да не постоје продукти који о потенцијалу сведоче, већ да он код младих мора бити откривен на други начин.

Личност ствараоца је разматрана у литератури као чинилац и предуслов процеса креативне или стваралачке продукције.⁴ У стваралачком акту су на делу способности које су дефинисане доменом људског рада: језичка, логичко-математичка, визуелно-просторна, телесно-кинестетичка, музичка, интерперсонална, интраперсонална, природна (Gardner, 1983). Затим су заступљени различити типови мишљења који су одређени као аналитички, синтетизовани и практични од којих се пре свега синтетизовани изједначава са стваралачким (Sternberg, 1997). У оквиру трансформишућег типа мишљења појављује се дивергентни облик мишљења, карактеристичан за стваралачки процес, и конвергентни тип мишљења, као неопходни пратећи део (Guilford, 1967). Према неким другим концепцијама, рецимо теорији латералног мишљења, активира се машта која је карактеристична за стваралачки процес, а помажу јој меморисање, емоције, критичност, радозналост, склоност акцији, као и склоност контроли односно метакогницији (DeBono, 2000). У сваком случају, имагинативно мишљење и дивергентни процеси заокружују се конвергентним процесима и логичким и критичким операцијама (Ennis, 1996), које омогућавају преиспитивање онога што је донела дивергентна „олуја мисли“.

⁴ Појам или термин *креативна продукција* употребљава се као синоним за појам стваралачке продукције, а *креативност* се користи или као синоним за *стваралаштво* или као ознака за стваралачке потенцијале личности који се могу манифестовати у понашању. Које ће значење бити изабрано у тумачењу појма креативности, зависи од контекста. У овом пасусу је реч о креативности индивидуе, која се сагледа као потенцијал личности и манифестује у процесу делања.

Иако су примећена карактеристична понашања креативних индивидуа, тешко је идентификовати њихове заједничке особине које би требало да развијамо код деце ако желимо да она буду креативна. Колико год да изгледа да даровите и талентоване индивидуе, као најкреативније у популацији, имају више заједничких особина него остали, који нису креативни, утврђено је да су они међусобно различитији него припадници неселектоване популације. Они су специфични у екстремима, а област екстрема се разликује од јединке до јединке (Krnjajić, 2002). На пример, међу јединкама које су повучене, осетљиве, склоне сањарењу и одлагању акције налази се већи број оних који су способни за уметничку продукцију – измишљање прича (Singer, према: Wallach, 1970). Због потребе за „борилачким“ особинама личности, неопходним за реализацију стваралачког акта и пласирање продукције у реалном свету, у руске образовне програме који се баве подстицањем креативности даровитих и талентованих уведене су „акције челичења“ у сусрету са намерно постављеним препрекама ради вежбе у истрајавању и савладавању препрека (Panov, 2002). С друге стране, неки млади научници су без тренинга асертивни. Често се дешава да се у креативним личностима спајају и толеришу неспојиви екстремни, да су личности истовремено феминине и маскулине (андрогини), рањиве и сурове. Карактеристичне су, свакако, неочекиване комбинације које измичу стереотипним представама о животу. Стога је тешко одредити особине које треба једнообразно подстицати као део унутрашњег индивидуалног контекста потребног за креативни рад. Треба бити изузетно осетљив за разлике у индивидуалним склоностима деце и педагошке подстицаје ускладити са њима. Неспорно је да емоционалну експресију и унутрашњу, нарочито интринзичку мотивацију треба увек подстицати, јер нужно и значајно учествују у стваралачком процесу, који без њих није могућ. Неке од кључних тенденција понашања личности ипак можемо сматрати сигурним показатељима и изворима креативне продукције. То су отвореност за стицање искуства, која укључује одсуство страха од новине и спремност да се ризикује и самостално иницира неки подухват, затим осетљивост за проблем и способност толеранције противречности, као и комуникација и сарадња са средином без узмицања пред ауторитетом. С осетљивошћу за индивидуални профил личности ученика, поменуте особине би свакако требало промовисати као подршку креативном понашању.

Личност детета и младог човека је у развоју изложена наглим и коренитим променама, па није могућа ваљана анализа неког доследног стања личности у времену нити предвиђање будућег понашања. Као што је креативну продукцију тешко евалуирати и предвидети, тако је особине креативних младих личности тешко одредити као стабилне показатеље њихове креативности, јер је незрела личност промењива, што онемогућава поуздану идентификацију њених креативних карактеристика. Стога информације о карактеристикама личности ученика, које су погодне за креативни рад, треба узети у обзир само као додатне показатеље стваралачког потенцијала деце и анализирати их када се јасно препознају у понашању током процеса стварања. Ослањамо се на претпоставку да *свако дете у некој мери и домену има креативни потенцијал*, да од средине зависи да ли ће дететов потенцијал бити подстакнут да се развија до пуног капацитета и искаже/реализује у будућем понашању бар у неким сферама личности (особине, емоције, мотивација, способности, начин мишљења, врсте способности – језик, визуелност, музикалност, логика и слично). Друга претпоставка је *веза дететове личности* (укључујући и способности) *са видљивим понашањем*, које је приступачно за истраживање. Особине личности често су недоступни психолошки конструкти, али ако се рефлектују у понашању они постају доступни за посматрање и анализу. Трећа претпоставка односи се на очекивање да ће појава и практиковање креативних облика понашања, у којима се екстремализују дивергентне способности и одговарајуће особине личности, повећати вероватноћу спонтаног појављивања креативног понашања деце у будућности. Погледајмо које су то способности и особине карактеристичне за креативну личност. То су, са једне стране, способности као што су флуентност, флексибилност, оригиналност, осетљивост на проблем, имагинација, дивергентност, способност анализе и синтезе, као и предвиђања, а са друге су особине личности, као што су сигурност, независност, склоност ризику, радозналост, енергичност итд. (Šefer, 2005).

Стваралачки процес и понашање

У зависности од теоријског приступа стваралачки процес је разнолико дефинисан. На пример, као брз и вишеслојан начин процесуирања и усложњавања информација, асоцијативан процес, процес конструисања знања и трансформисања структура мишљења, дивергентно и латерално мишљење, процес решавања

отворених проблема и тако даље. С обзиром на личност детета и младог човека у развоју, креативност се најбоље може анализирати кроз посматрање понашања током неке активности. Стваралачко понашање се идентификује, на пример, у трагању за новим решењима. Последица или продукт дечјих акција и интеракција, односно процеса учења и сазнавања, у најширем смислу речи, јесте ментално, односно сазнајно, емоционално и социјално напредовање које се односи на проширивање степена остварености креативних потенцијала и стварање новог, савршенијег менталног оруђа за даљи развој. Наш фокус је управо на дефинисању стваралачког процеса као кључне одреднице стваралаштва деце.

Да бисмо јасније сагледали психолошке аспекте и педагошке импликације стваралачког процеса, морамо се ослонити на теорије сазнајног развоја. Оне пружају могућност да се когнитивни развој доведе у везу са креативношћу и да се разуме стваралачка компонента у процесу сазнавања.

Развојна теорија Пијажеа (Piaget, 1962) оријентисана је конструктивистички и процес развоја објашњава као низ интеракција индивидуе са средином током којих се конструира или ствара ново сазнање тако што се полази од постојећих старих менталних структура као исхода претходних искустава, а завршава трансформисаним менталним структурама, које представљају нови ментални продукт и основ за будуће акције у развојном процесу. Идеја да се знање не усваја, већ конструира, даје креативни односно иновативни карактер развоју као континуираном процесу сазнавања. Развој је иновативан у својим исходима, пошто доноси „ново сазнање“ друштву или појединцу. Корени стваралачког рада човека налазе се већ у самом процесу развоја – филогенетском и онтогенетском. Сличност дечјег менталног развоја и креативног процеса састоји се у томе што се развој остварује кроз континуирани креативни процес конструисања нових менталних исхода – когнитивних, емоционалних и социјалних структура детета. Питање је, међутим: да ли дете увек на креативан начин долази до нових исхода?

До новине или промене дете може доћи двојачко – имитацијом и креацијом (Piaget, 1962). Ова два приступа сазнавању разликују се према степену коришћења конструктивних трансформацијских процеса, који се најчешће препознају у игровним активностима, где се активира машта и истражују различити путеви комуникације са светом и собом. *Имитација* јесте облик сазнавања, али није креативан облик, иако је корисна у развоју и

резултује новином. Новина свакако представља успех за дете, јер унапређује његову комуникацију са светом. Она као продукт може да делује креативно, али да у суштини то не буде, јер није произишла из креативног процеса. Имитација је репродуковање или копирање или некритичка аутоматска акомодација на свет око себе. Ипак, она је оруђе које може имати непосредну функционалну улогу, али није довољно флексибилно да би омогућило дубљу трансформацију, надоградњу и промену старих менталних структура.

Насупрот имитацији, *креација* подразумева активније и флексибилније ангажовање асимилационих процеса детета који, у сусрету са изазовима и подстицајима спољашњег и унутрашњег света, покрећу трансформисање, односно реконструисање претходних менталних структура, о чему је већ било речи. На млађим узрастима трансформација се своди на деформацију стварности, због незрелости и ограниченог искуства. Временом менталне структуре постепено престају да деформишу слику о свету, постају флексибилније и адекватније сазнајно оруђе којим смо у стању да надградимо стварност, да закорачимо даље од непосредно датог, да трансформишемо старе и конструишемо нове приступе. Конструисање новог сазнања и симултано трансформисање старих структура доживљава се као сопствена креација или самостално откриће. Важно је напоменути да процеси имитације и креације нису одвојени, већ увек испреплитани и да је реч само о њиховој међусобној пропорцији. Недостатак адекватне асимилације, која подразумева трансформисање датог, своди сазнање на имитацију, а недостатак адекватне акомодације, која подразумева „освајање“ реалности, затвара сазнање у стара искуства и опробане оквире. С једне стране је репродуктивни механички начин усвајања знања, а с друге стране имагинативни начин поигравања знањем и истраживања и преиспитивања знања, док је негде на средини развој логике као комбинација имагинативног и експлоративног процеса (асимилације и акомодације) који резултује новим конструкцијама (Ријаже, 1978). Није случајно што је још Виготски рекао да је за развој апстрактне логике, поред експлорације света, потребан и рад имагинације (маште) на симболичком нивоу, као у уметности, па стога наука и уметност у крајњој линији имају заједнички именитељ.

Стваралачко понашање деце распознаје се у развојним процесима континуиране *конструкције* менталних структура (Ри-

јаже, 1978),⁵ које можемо сматрати својеврсним продуктима или исходима или последицама дечје активности и истовремено, медијаторима будућег сазнавања помоћу којих дете наставља даље да ствара (конструираше) и открива себе и свет. Конструкција и реконструкција, формација и трансформација и дефиниција и редефиниција јесу синонимни термини у развојном контексту с незнатном разликом у бирању референтног оквира – промене у прошлом искуству означавају се префиксом „ре-“ или „транс-“, док ново искуство нема предзнака. Ново искуство се конструираше, или формира или дефинираше, док се, сходно томе, старо искуство истовремено реконструираше, трансформираше или редефинираше.

Конструкција нових сазнања одвија се кроз процес асимилације тих сазнања у постојеће сазнајне структуре, које се нужно *реконструирају* – усложњавају, да би биле у стању да се акомодирају на новину. Свака реконструкција менталне структуре чини новину и корак напред у сазнајном развоју детета. Реконструкција подразумева *трансформацију*, односно *редефиницију* постојећег стања. Нови увиди или конструкције могу се односити на менталне структуре и операције настале у интеракцији са конкретним спољашњим и/или симболичким унутрашњим светом.

Конструкција је истовремено и *коконструкција*, зато што се увек јавља у комуникацији са средином кроз социјално искуство, како у стваралачком акту одраслог, тако и у процесу развоја детета. Комуникација може бити успостављена са физичком средином, са социјалном средином, односно са другим људима (одраслим и вршњацима) или тековинама цивилизације као социјалне заоставштине коју користи појединац, као и са унутрашњим духовним светом (Šefer, 2007). Сви ови облици се преламају кроз социјално искуство. Префикс *ко-* усмерава нас на улогу социјалног аспекта у креативном акту и сазнавању уопште, што отвара простор за сарадњу (Šefer, 1988; Šefer, 1997; Šefer, 1997a) као другу значајану компоненту парадигме *Тролист*, о којој ће у овој књизи такође бити речи.

Креација је коконструкција која се збива у *зони актуелног или наредног развоја* (Šefer, према: Vigotski, 1996). Зона наредног развоја је значајна зато што се у њој стварају промене које подразумевају круцијално трансформисање менталних структура

⁵ Термин *ментална*, или *когнитивна*, или *асимилациона структура* употребљава се као синоним за термин *ментална*, или *когнитивна*, или *асимилациона схема*.

и исходишну конструкцију сазнања која је квалитативно различита од претходне. Промене у менталним структурама покренуте су когнитивним конфликтом који настаје између захтева или изазова средине и способности да их јединка ментално обради (*processing*), реши, разуме. Ако је когнитивни конфликт толико велики да мања прилагођавања менталне структуре немају ефекта на решавање проблема, онда се проблем налази у зони наредног развитка јединке и његово решавање захтева системску промену менталне структуре и функционисање на квалитативно вишем нивоу, који је детету још недовољно познат. Целокупан ментални систем се акомодира (Ријаже, 1978). Дакле, до новине се долази конструкцијом сазнања у сусрету са светом, али и комбинацијом већ постојећих елемената старог сазнања. Компоненте постојећег система мишљења могу да се комбинују без посебног сусрета са средином и да последично произведу оригиналне идеје које ће извршити реконструкцију система квалитативно обогаћујући потенцијал његовог функционисања.

Појам *зона наредног развитка* углавном се везује за когнитивни развој, најчешће логичких операција од конкретних до апстрактних, па овај концепт показује извесну ограниченост. Иако су нова решења у развоју логичког мишљења откриће за дете, ми их можемо предвидети, док нова креативна решења нисмо у стању да предвидимо, јер су она по дефиницији неочекивана. Креативност можемо уочити како у оригиналној трансформацији или обогаћивању постојећих оквира сазнања у зони наредног развитка логичког мишљења детета, тако у зони његовог актуелног развитка логичког мишљења. Узимамо у обзир не само промене настале по вертикали развоја, већ и промене по хоризонтали. Ове промене суштински не морамо увек сматрати хоризонталним, уколико поставимо неки други критеријум у развоју, на којем се оне вертикално распоређују, а који по садржају не мора бити идентичан са критеријумима за логички развој. На пример, дете може стварати у музичкој зони наредног развитка а функционисати у зони актуелног развитка логичког мишљења. С друге стране, вертикална путања развоја се разликује од индивидуе до индивидуе како по врсти промена које настају тако и по садржају промена, па се очекивана зона наредног развитка тешко може одредити унапред. На пример, код једног детета напредак може бити већи у једној сфери, а мањи у другој у поређењу са другим дететом, или индикатори напретка у истој сфери могу да се разликују када једно дете, на пример, пише песме, а друго одлично и брзо учи граматику. Подстицање развоја у ситуацији опште не-

одређености није немогуће уколико смо отворени за изненађења која су у дефиницији креативног понашања.

Развој детета је стваралачки процес који подразумева постепено ментално напредовање малим кораца и незнатне промене, па ћемо стваралачким сматрати свако понашање које се не односи на чисту репродукцију/ имитацију датог, већ подразумева трагање за решењем.

Дивергентно и конвергентно мишљење јесу појмови битни за наше разматрање. Иако се стваралачко понашање темељи на дивергентном мишљењу, оно садржи и конвергентну компоненту, која је такође потребна за решавање проблемске ситуације. У област конвергентних когнитивних процеса спада и критичко мишљење, чији је задатак да врши избор адекватних решења из дивергентне понуде идеја. Међутим, онај део критичког мишљења који се односи на постављање питања и истраживање реалности може укључити и дивергентне процесе.

Трансформација искуства о којој говоре развојне теорије, а не имитација датог, укључује спремност за дивергентне процесе. Показатељ дивергентних процеса у развојном контексту представља флексибилност менталне структуре која је отворена за даљу промену. Флексибилност омогућава појаву другог показатеља – флуентност идеја односно проналажење великог броја могућих решења и путева долажења до решења. Флуентност идеја ствара већу шансу да се у богатој понуди појави оригинално решење која није понуђено у спољашњем свету. Коначно појава решења отвара могућност примене и трансформише менталну структуру које ће постати ново средство за даље учење и комуникацију са светом на вишем нивоу (Šefer, према: Piaget, 1962; и Vigotski, 1996).

Дивергентно мишљење код различитих појединаца у већој или мањој мери се манифестује у појединим доменима људског рада, односно у дисциплинама науке и уметности и односи се на произвођење различитих решења за проблем или различитих путева долажења до једног решења. У теорији вишеструких способности (Gardner, 1983) предлаже се осам и више врста способности или специфичних интелигенција, односно домена активности: језик, логика-математика, простор и визуелност, музика, телесна кинетика, интерперсонални и интраперсонални свет, натурални свет. У „триархичној“ теорији способности (Sternberg, 1997) наводе се три врсте способности које се односе на три типа мишљења – синтетизовано, аналитичко и практично, од којих је синтетизовано најкомпатибилније са дивергентним мишљењем

(Guilford, 1967), јер је кључно у креативном акту и односи се на скраћени полуинтуитивни облик мишљења у коме значајно место заузима „просветљење“ или нагли увид у решење (АХА-ефект).

У културно-историјској развојној теорији (Vigotski, 1996) говори се о *креативној имагинацији*, којој се приписује својство комбиновања стварног (преузетог из реалности – имитираног) и нестварног (насталог на фиктивном – апстрактном плану комбиновањем измишљених елемената или елемената реалности склопљених у нестварне целине). Овај аутор контрастира креативну имагинацију са репродуктивном имагинацијом, коју своди само на ментално представљање постојећег на основу претходног искуства са реалним светом. Креативна имагинација по својим ефектима такође се може упоредити са дивергентним/латералним/синтетизованим мишљењем, неопходним у креативном акту.

Напомињемо да креативно решавање проблема не подразумева само дивергентне процесе. Гилфорд (Guilford, 1983) био је свестан недовољности свог концепта дивергентног мишљења као јединог одговорног у креативном акту. Зато је у позним годинама у појму *трансформације* (којим данас објашњавамо стваралачки акт служећи се развојним теоријама) видео нужни спој дивергентног и конвергентног облика мишљења потребног за стваралачки процес. Анализирајући процес решавања проблема, такође је увео појмове *едукација релације* и *едукација корелат*, који дефинишу два основна и најчешћа захтева проблемске ситуације, из којих произлазе сви остали. Први проблем је када су позната два елемента, а непозната је релација међу њима и треба је открити. Други проблем је када су познати један елемент и релација, а непознат једруги елемент (корелат) који треба открити (Guilford, према: Kvaščev, 1976). Из ДеБонове теорије о стваралачком процесу (DeBono, 2000) произишао је концепт *латералног мишљења*, који је пре свега имао прагматични смисао. Латерално мишљење подразумева коришћење паралелних токова мисли који имају различиту сврху и логику. Латерално мишљење, као и дивергентно, појављује на свим узрастима, с тим што се доминација појединих форми примећује на појединим узрастима. На крају, у одраслом добу, користе се сви облици мишљења наизменично и по потреби (акциони, емоционални, логички, креативни, метакогнитивни).⁶ Уколико дође до потискивања не-

⁶ ДеБонова теорија претпоставља шест облика мишљења – „шест шешира“ – бели представља чињенице, црвени емоције, црни критику, жути акцију, зелени

ког од облика, мишљење се у целини значајно осиромашује. Тек наизменична игра свих облика остварује креативне замисли.

Решавање проблема у контексту дивергентног мишљења. Решавање проблема такође се идентификује као креативни облик мишљења, а у светлу теорије дивергентног мишљења посебно се мисли на решавање отворених односно дивергентних проблема или задатака. Отворени проблеми нису структурирани/одређени у смислу очекиваног исхода и начина решавања. Гилфордов концепт дихотомије дивергентног и конвергентног мишљења трансформисан је у концепт континуума који се протеже између ових контраста. На континууму се јасно може дискриминисати пет подтипова мишљења, степенованих према дивергентности, који се активирају решавањем пет одговарајућих типова проблема/задатака степенованих према отворености (Shiever & Maker, 1997). С једне стране континуума налази се потпуно затворена проблемска ситуација, у којој су познати задатак, начин решавања и решење које неко треба да произведе, најчешће путем имитације па се активира искључиво конвергентно мишљење. С друге стране континуума налази се потпуно отворена проблемска ситуација, у којој није дефинисан проблем, начин решавања, а понајмање решење и на свим нивоима постоје вишеструке могућности које треба открити, па се активира дивергентно мишљење. Између ова два екстрема налазе се прелазне форме које у већој или мањој мери ангажују дивергентно мишљење, зависно од тога да ли проблем инклинира дивергентном или конвергентном полу, односно у којој је мери отворен. Задаци се могу степеновати према отворености проблемске ситуације у различитим доменима интелигенције, од језичке до интраперсоналне (Gardner, 1983).

У стваралачком раду значајно место заузимају *критичко мишљење, маштање и истраживање*. Критичко мишљење је важно у селекцији понуђених опција које нуди асоцијативно, интуитивно, дивергентно мишљење. Критичко мишљење се такође односи и на стицање увида у успешне стратегије мишљења које се у даљем раду могу користити као значајно искуство и доприноси метакогнитивној саморегулацији значајној за даљи креативни рад (Ritchhart & Parkins, 2005). Коначно, критичко мишљење доприноси дивергентном мишљењу у тренуцима када испитује околину и поставља различита проблемска питања.

креативност, а плави метакогницију или контролу. Ови облици делују заједно, али се вољом могу фокусирати и испољити као засебни модалитети мишљења.

Пропорција и смена дивергентних и конвергентних операција приликом решавања проблема или конструисања знања није идентична на свим узрастима, мада је логика иста. Дете је, на пример, мање способно да критички мисли, па ће облици верификације и евалуације тачних, односно адекватних решења бити сведени, а дивергентни процеси ће доминирати. Рецимо, дете се игра коцкама (припрема). Покушава да направи кулу неуспешно и одустаје, окрећући се другим активностима (инкубација). Потом се поново враћа коцкама и одједном успева да постави коцке тако да стоје као кула (илуминација). Затим руши кулу, па је опет гради, и то чини више пута на исти начин или варира начин (верификација) како би утврдило на које све начине кула може да стоји. Коначно зове мајку да покаже кулу и очекује коментар (евалуација). Кроз исти процес пролазе научник и уметник, с том разликом што научник у свој рад у већој мери укључује логичко и критичко мишљење, а уметник већи дијапазон имагинативности.

Сазнавање истраживањем (експлоративна игра) и *активирањем маште (симболичка игра)* јесте креативан начин учења и мишљења код деце (Šefer, 1999; Šefer, 2000a). Игра је, по својим исходима, „употреба незрелости“, јер се одиграва без притиска реалне нужности и не подразумева корисни продукт (Bruner, 1976). Она је управо због тога активност која је слична стваралачком акту, јер су оба дивергентан (ангажује дивергентно мишљење), експресиван (ангажује емоције), аутотелички (сам себи сврха) и регулативан процес (ангажује интелект), који се одвија у директној или индиректној комуникацији јединке са средином (Šefer, 2005; Šefer, 2008; Mateić-Ђурић, 1984).

Игра, исказана у различитим формама, од уметничке до научноистраживачке активности, појављује се као активан, оспособљен облик унутрашњег процеса – маште (Vigotski, 1996). Она је друго лице маште, а машта је део креативног акта. Стога игра представља кључну активност којом се подстиче креативно понашање и доступна је посматрању, па се може успешно истраживати.

Задатак педагошке акције је да створи услове за стицање разноликог искуства кроз игру ученика, искуства које ће бити изазов за развијање става, навика и стила дивергентног мишљења и понашања којим се улази у свет креације. Симболичка игра (драмска) одвија се у фиктивној стварности коју ствара дете и отвара свет за уметничко стварање и конструисање, а експлоративна игра, у споју са развојем логике, на старијим узрастима се

претвара у истраживачке активности. То су две методичке линије кроз које се најчешће одвија игра у образовном процесу, као подстицај развоју дечје креативности.

Развој стваралачког понашања у друштвеном контексту

На први поглед чини се да недостатак сложених менталних структура детету не даје простор за трансформисање/транспоноване света као основе сваке креације, пошто на почетку живота дете нема у себи почетну упоришну тачку или референтни оквир у односу на који треба да се обави транспоноване, осим биолошких оквира и инстинката. Зато се сазнавање у почетку своди на имитативно механичко „понутиване“ искуства којим се проширује комуникација са средином (*број и врста искустава*), али су резултати ограничени, јер непостојање или незрелост дечјих менталних структура деформише слику о свету. Међутим, имитативна акција која се потом *истражује (трансферира)* примењиванем у различитим, често и неадекватним ситуацијама – оставља трагове на развој схватања о томе у чему је специфична функција одређене акције. Стога ово сазнање постаје ново асимиловано ментално оруђе – *конструкција* настала *диференцијацијом (трансформацијом, реконструкцијом, редефиницијом)* претходне слике света, односно претходних сазнајних структура помоћу којих се тај свет тумачио. Како се дете развија, тако се постепено усложњава референтни систем, у виду његових менталних структура, који стога постаје све прикладнији за обраду информација из средине. То траје све до тачке када дете постаје одрастао човек, који је у неком домену савладао сва значајна знања до којих је дошла његова друштвена заједница. Тада човек може (али не мора) да иде даље од задатог или затеченог у друштву и култури, да самостално настави даљи процес трансформације и надградње постојећег искуства своје заједнице које је усвојио и да на тај начин закорачи у зону њеног наредног развоја. Кроз процес прилажења свету или „освајања света“, који никад није до краја истражен (менталне структуре такође нису до краја одраз, већ увек само интерпретирана слика света), индивидуа пролази на себи својствен – *оригиналан* – начин, што је још једна карактеристика развоја као креативног процеса.

Потребно је нагласити да није само појединац тај који ствара, већ да се стваралачки акт, као развојни чин, одиграва у интеракцији са средином. Стање у средини може више или мање

да погодује стваралачком раду, односно процесу развоја појединца и друштва/културе. Пошто је средина та која стимулише појединца онолико колико и он сâм активно трага за подстицајима, јасно је да друштво (породица, вртић, школа, факултет, медији током развоја итд.) које је богато стимулацијом (емоционалном, социјалном, когнитивном, чулном, физичком) и које афирмативно вреднује креативност – у већој мери омогућава манифестовање и развијање унутрашњих креативних потенцијала јединке у различитим доменима. Као психолози и педагози увиђамо потребу за конструисањем погодне образовне средине – конкретно, за осмишљавањем различитих активности у породици, вртићу и школи, које треба да омогуће ангажовање не само логичког, конвергентног мишљења и меморисања, већ и дивергентног мишљења и развоја креативних потенцијала личности. Активности које подстичу дивергентно мишљење су оне у којима се појављују проблеми или задаци „отвореног типа“ (Shiever & Maker, 1997), у којима дете треба сопственим истраживањем и имагинацијом да дође до одговора. Ситуације погодне за стваралачки рад свакако су оне које подстичу и унутрашњу мотивацију за рад. То су ситуације у којима влада опуштено, не подразумевају временска ограничења, нити прелачке или претешке задатке од којих се само може одустати, већ задатке средње тежине како би се остварила равнотежа између несигурности коју изазивају задаци (осећање изазовности које намеће проблем) и сигурности (осећање доступности решења). Посебно је непогодно такмичење, које треба да буде организовано само за проверу вештина на лаким задацима на којима се мери брзина рада, а не и за решавање сложенијих задатака, у којима је потребно продуковати оригинална решења. Релаксирана средина подразумева одсуство страха од грешке (Soar & Soar, 1987), схватања грешке као изазова (Sylva, Bruner & Genova, 1976), схватања релативности знања које увек треба да се преиспитује кроз дискусију и нова истраживања. У контексту овакве атмосфере препоручљиве су активности у којима сарађују вршњаци и деца са наставницима. Способност толерисања високе неизвесности, коју намеће недовољно познат проблем, што је инхерентно у ситуацијама креативног решавања проблема, треба развијати постепено кроз процес подржавања компетенција индивидуе и постепеног излагања препрекама (Panov, 2002) које ученик треба да успешно савлада сâм.

На почетку дететовог живота родитељи треба да пруже сигурност и заједно с васпитачима из вртића да подрже развој аутономије и иницијативе у предшколском периоду кроз игру, а да

школа потом развије вештине, труд, мотивацију и истраживачки став према учењу и сазнању и касније да оријентише младе на преиспитивање смисла сазнања и постојања. Када би се основна порука садашње школе, која траје 12 година и односи се на учење тачних одговора до којих је дошао неко други, заменила дванаестогодишњим инсистирањем на проналажењу друкчијих решења од већ виђених и вредновању истраживачког рада као супериорног начина учења (путем примера, дијалога, игре, истраживања, коришћења различитих медија), то би по нашем мишљењу већ било довољно да се атмосфера у школи промени, ученик ослободи наметнутих узора и подстакне да мисли.

Иако је учење основ личног и друштвеног опстанка и развоја и односи се како на сâм процес сазнавања, тако и на његове резултате, теорије учења се често не позивају директно на развојне теорије. Циљ нам је да истакнемо како учење видимо као процес развоја, без обзира на то о којем је узрасту реч и дефинишемо га исто као и сазнајни развој – дакле, као процес конструисања сазнања који смо детаљно образлагали у контексту дискусије о карактеристикама развоја и успостављања појмовне везе између развоја као кумулативног низања конструктивних промена и креативног процеса као доносиоца тих промена. Појам *учење* у себи носи информацију која наглашава да је у развоју потребна комуникација са средином и инкорпорирање нових информација из средине које ће потом моћи да се користе у реалним животним ситуацијама због опстанка или напредовања. Према Виготском (Vigotski, 1996), учимо присвајањем спољашњег менталног оруђа у социјалној комуникацији са културом (на пример, говор), да би потом то друштвено оруђе постало наше индивидуално оруђе у надградњи сопственог сазнања. Учење, које је у срцу развојног процеса и конструисања сазнања, у данашњој школи се најчешће своди на имитацију. Креација и експлорација су занемарене, што резултује лошим квалитетом наученог.

Сада ћемо посебно размотрити улогу родитеља, односно породице, школе и друштвене средине у развоју детета.

Одојче се ослања на прве, биолошки дате, сазнајне схеме, као што су инстинкти. Усвајањем прве информације проширује биолошки потенцијал за сазнавање градећи/конструирајући прве асимилационе сазнајне схеме. Оне представљају прво ментално когнитивно оруђе за даљу обраду/разумевање/сазнавање стварности. Већ од првог момента у процесу комуникације са светом – физичким и социјалним, посредују други људи, најчешће најближи одрасли – старатељи, пре свега мајка и отац. Њихова кому-

никација са бебом помаже да беба брже и лакше, у складу са својим узрастом – биолошком зрелошћу – напредује. Интервенција одраслих подржава акције за које дете још није до краја сазрело и омогућава вежбање у сфери тек надолazeћих изазова у такозваној когнитивној зони наредног развитака.

Сазнавање света и себе увек подразумева и одговарајуће доживљавање света и себе. Доживљај може бити са емоционално позитивним или негативним предзнаком, зависно од тога да ли је дете имало позитивна односно негативна искуства. Будући да други људи посредују у процесу стицања искуства, од њихове невербалне и вербалне поруке детету зависи да ли ће та искуства бити доживљена као позитивна (сигурност и отвореност према свету) или негативна (страх или затвореност према свету). Да би се развој као природан креативни процес, који на свим плановима производи новине у дететовом животу, одвијао успешно и лако у различитим когнитивним доменима, задржавајући отвореност према свету, треба задовољити потребу детета за повезаношћу и развити и сачувати дечје базично осећање сигурности (Maslow, 1976; Bowlby, 1958), потребне за креативни рад когнитивних структура. Ако беба има сигурност у свету који је окружује, њене когнитивне асимилационе структуре ће од почетка бити флексибилније – односно, биће отвореније за размену са светом и повећаће се шансе да се учи кроз истраживање као креативни облик сазнавања, јер је истраживање „зараћање“ у свет, што можемо само када га се не плашимо, односно када нас не осујећује. Приликом сазнавања света физичка средина често може по природи ствари да буде фрустрирајућа, али и у тим ситуацијама одрасли могу да помогну да се страх ублажи и да дете савлада проблеме, исто као што могу да отежају плашећи дете. Од тренутка појаве прве менталне конструкције/оруђа у виду симболичке представе о предмету, па надаље, кроз интеракцију са средином, јединка континуирано реконструише и конструише свој ментални свет прилагођавајући се захетвима ситуације, и то увек када се сусретне са новом информацијом или новим искуством/акцијом у реалном свету или, с друге стране, када манипулише компонентама когнитивних структура у унутрашњем иреалном свету (фикцији) и открије неку нову везу.

Број комбинација у оквиру менталног света јединке и број менталних исхода интеракције са спољном средином расте геометријском прогресијом: (1) проширујући приступе средини, (2) последично усложњавајући менталне схеме и (3) повећавајући број могућих комбинација у оквиру менталних схема. Дете ре-

конструише слику о свету и себи напредујући на лествици ка све сложенијим облицима интелектуалног функционисања.

Од рођења до школе дете конструише свет невешто и прави логичке грешке. Али временом и кроз искуство све мање деформише реалност, јер новим акомодацијама на стварност стално обогаћује, коригује и усавршава когнитивне структуре тестирајући их у реалности и реконструишући у фикцији. На тај начин се све више приближава тачним логичким решењима проблема (тамо где је могуће установити логички ред), што се одражава на појаву конкретне логике (логике конкретних операција) која доминира у наредном периоду. Асимилациони процеси се у предшколском периоду интензивирају, нарочито кроз игру. Упражњавањем различитих врста игара (експлоративна и симболичка) дете конструише, оживљава и утврђује сазнања, или их мења варирајући своју асимилациону схему у животним (експлоративна игра) и ситуацијама „као да“ (симболичка игра). Кроз игру – оспољену машту (Vigotski, 1996) – дете истражује могућности својих, у логичком смислу, и даље скучених когнитивних структура. Симболичка игра, као огледало маште, постаје поприште одигравања живота „као да“, у којем се експериментише различитим опцијама како би се оне, премда нестварне, испитале. То сазнање дете касније може употребити да се приближи стварности. На предшколском узрасту имагинација израста из акције и постаје облик мишљења постављајући темељ стваралачком чину. Акција се преноси на план замишљања – фикције, односно на апстрактни, непостојећи, нестварни, посредовани и трансформисани ниво.

Снажна *потреба предшколског детета* да стално преиспитује свет и себе активира кроз игру између појединих елемената асимилационих структура. Процват асимилационих структура је изазов за активирање асимилационих процеса, односно за рад маште и испитивање света, што ће касније играти значајну улогу у креативном акту. Стога, подстицање како симболичке тако и експлоративне игре може да благотворно делује на даљи развој стваралачког потенцијала детета. Основна емоција у овом периоду и даље је сигурност детета у околину и поверење у људе који га окружују. Позитивне емоције и даље треба да произлазе из позитивног социјалног искуства, које се све више усложњава. Питање више није само у томе да ли дете прихвата средина, односно људи који га окружују, већ и да ли му тај свет дозвољава да искаже своје „ја“ у форми борбе за аутономију личности (Erikson, 2008). У каснијој предшколској фази развоја, поред ро-

датеља, укључују се и нови актери друштвеног детета из породице и ближе околине, често вршњаци или деца сличног узраста, што представља даљи емоционално-социјални изазов за тестирање нових акција које дете предузима. Ако средина прихвата те акције, дете доживљава успех и развија сигурност у себе и своје потенцијале или способности, а ако су акције неприхваћене, дете се осећа нелагодно, развија се страх од неуспеха и неприхваћености и осећај кривице (Erikson, 2008). На предшколском узрасту је врло важно охрабрити иницијативу детета да улази у нове ситуације и да истражује свет (Erikson, 2008). Није довољно само прихватити дечје акције, што свакако развија поверење и осећај сигурности код детета, као што није довољно само толерисати детињу аутономију и личну иницијативу, већ треба и охрабрити дете, односно подстаћи дечје акције, приписати социјалну вредност иницијативи деце и истаћи је као важну карактеристику понашања. Иницијатива, као интегрални део стваралачког чина, на овом узрасту почиње да се значајно структурира, као и први покушаји детета да сарађује у мањим групама кроз игру, у процесу реализације поменутих акција. Већ на предшколском узрасту зачети су иницијатива, стваралаштво, сарадња – елементи *Тролиста*, уколико одрасли не осујете децу, већ их прихвате и подстичу.

Школски живот је шанса за конструисање и усавршавање логичких операција (реверзибилност, конзервација количине, запремине, тежине, класификација, појмови, серијација, разумевање броја). Реалност узима превласт од имагинације, која је карактерисала предшколски узраст. Међутим, игра, као стари облик понашања и начин сазнавања, и даље се задржава као вид опуштања и бекства из захтевне реалности. Али она служи и као могућност за савладавање реалности кроз истраживање околине и одигравање новостечених искустава на фиктивном плану. На овом узрасту експлоративне игре у виду малих истраживања и симболичке игре у виду пројеката имагинације треба да одрже и наставе развијање стваралачких потенцијала детета.

Процват логичких операција води дете ка истраживању могућности и граница сопствених интелектуалних потенцијала и компетенција у различитим доменима. Промене које настају у овом периоду у великој мери се ослањају на уложен рад и вежбање. Зато је значајно да дете доживи признање за своја постигнућа како би, и даље, помагано осећањем сигурности у свет и себе, наставило да буде вредно, отворено за даље учење и конструисање нових сазнања. У противном, ако дете не доживи себе

као компетентно биће, превладаће сумња у себе, осећај мање вредности и то може потпуно да затвори младог човека за даље учење и креативни развој (Erikson, 2008). Постоје нека старија америчка истраживања (Togtance, 1962; Togtance, 1965) која сведоче о тенденцијама значајног опадања креативности деце у периоду четвртог разреда основне школе (10–11 година). Сматра се да је то прва развојна криза стваралачког понашања, бар у оним културама које у овом развојном периоду инсистирају на вредностима вршњака и уклапању у групу, што лако може резултовати развојем склоности за некритично адаптирање у социјалној средини и, сходно томе, препуштање стереотипима.

У адолесценцији, односно већ у пубертету, дете улази у период апстрактног мишљења, током којег се претходно формиране конкретне логичке операције подижу на виши ниво. Спонтано истраживање света трансформише се у намерно планирано експериментисање. Истовремено се адолесцент враћа фикцији, али сада не само кроз спонтану игру и машту, већ кроз новоотворени свет апстракције, вероватноће и хипотеза. Конкретна реалност, до које се долазило конкретном логиком, сада се проширује до неслућених иреалних граница. Спонтана машта, испољена кроз игру на предшколском узрасту, постаје у пубертету намерно експериментисање и апстрактна комбинаторика.

Нема интелектуалног ангажовања без мотивације, а мотивација се „подгрева“ емоцијама. Није случајно што Јаковљева (Pancic, 2002) говори о потреби да се „емоционално обоје когнитивни садржаји“ како би се покренуо лични когнитивни развој деце и омладине. Какве су то емоције које треба да помогну да се иницијатива, стваралачки рад и сарадња подстакну у адолесценцији? Пре свега, емоције које су везане за личну сврху постојања (Frankl, 1987; Jaspers, 1967) и досезање личних идеала, као одговор на кључна егзистенцијална питања овог узраста: Ко сам? Шта могу? Шта смем? Какав/каква треба или хоћу да будем/постанем? Када пронађемо и досегнемо сврху коју смо себи поставили, постајемо самоактуализоване личности. Самоактуализација је сада на врху хијерархије мотива (Maslow, 1976) и појављује се у форми духовне испуњености, као исход путовања које је започело оним почетним осећањем сигурности бебе у мајку која јој се осмехује. Да бисмо и даље остали отворени за конструисање новог сазнања о свету, поред осталог, сазнање и креација треба да представљају сврху нашег бића односно идентитета и да нас испуњавају. Когнитивним и емоционално-социјалним експериментисањем у адолесценцији се истражују и проналазе личне сврхе.

Ако стваралаштво, сарадња и иницијатива постану сврха младих у мери њихових личних потенцијала, ако се, поред осталих вредности, идентификују и са овим вредностима, то ће се одразити и на развој и компоненте њихових личних идентитета који буду бирали и градили, а ови последично на укупан идентитет заједнице, што је наш крајњи циљ.

У овој табели, на основу теорија и личног искуства у раду са ученицима, наведена су она понашања деце на појединим узрастима која се могу довести у везу са стваралачким понашањем и која се током развоја преплићу са карактеристикама развоја сазнања. Свако понашање на старијим узрастима започето је на претходним узрастима. Искуство из претходних периода не губи се. Оно се уклапа у нове сложеније активности на каснијим узрастима и на тај начин се подиже на виши ниво функционисања, као што је изложио Ериксон у својој теорији о развоју идентитета. Иако су на појединим узрастима неке нове активности у фокусу, док су старе у сенци, оне чине саставни део нових, или се дете на њих враћа када је то потребно. На пример, асоцијативни процеси мишљења замењују се логичким мишљењем како дете одраста, али то не значи да се дете приликом маштања не враћа асоцијативним процесима. Управо је особина креативних људи да паралелно користе све своје ресурсе и да их комбинују.

Стваралачко понашање у приступу *Тролист*

Стваралачки процес је процес коконструкције, односно трансформације менталног оруђа које је истовремено исход, покретач и медијатор развоја. Трансформација се одвија у зони актуелног и наредног развита; настаје у интеракцији са средином кроз истраживање спољашњег (експлоративна игра), а потом и унутрашњег (имагинативна игра) света; одвија се у једној или у различитим доменима људске делатности (језичка, логичко-математичка, музичка, телесно-кинетичка, визуелно-просторна, интерперсонална, интраперсонална, натурална); подразумева ослањање на предзнања у некој области и ангажовање креативних потенцијала јединке приликом решавања проблема који се манифестују кроз дивергентно и имагинативно мишљење стварањем великог броја (флуентност), небичних (оригиналност) и/или комплексних идеја (елаборација) и сагледањем проблема из различитих углова (флексибилност), као и кроз конвергентне, логичке и метакогнитивне операције и критичко мишљење које служи у

Табела 1. Показатељи стваралачког понашања на појединим узрастима

Предшколски период	Школски млађи узрасти	Школски старији узрасти	Средњошколски узрасти
<i>Неуспоредна радозналост</i>	<i>Радозналост се полако повлачи услед конформистикућег деловања школе која намеће задатке и радозналост треба подржати</i>	<i>Успоредна радозналости и тестирање својих интересовања кроз специфичне активности и садржаје</i>	<i>Пасивирано бављење једном облашћу; мењање интересовања у циклусима</i>
<i>Вишеструка интересовања; све ново је привлачно</i>	<i>Вишеструка интересовања; почетак откривања сопствених склоности</i>	<i>Фокусирање на нека интересовања и превазилажење проблема неопредељености</i>	<i>Трагање и експериментисање у домену различитих интересовања</i>
<i>Истакнуте способности се могу назрети у неким доменима, ако их дете има, мада су најчешће још скривене</i>	<i>Истакнуте способности, ако их дете има, почињу да се манифестују у одређеном домену</i>	<i>Истакнуте способности, ако их дете има, видно се манифестују у одређеном домену</i>	<i>Истакнуте способности, ако их дете има, развијају се кроз специјализовано образовање у одређеном домену и треба их идентификовати</i>
<i>Покретање игре</i>	<i>Покретање активности у разреду, укључивање у слободне активности</i>	<i>Покретање активности у школи, први успеси у слободним активностима и самосталним пројектима</i>	<i>Покретање активности у ужој, а спорадично и широкој локалној заједници; учествовање у изабраним слободним активностима у школи и ван ње; трагање за смислом живота; осмишљавање слободног времена и избор позива</i>
<i>Постављање питања</i>	<i>Постављање питања на часу</i>	<i>Постављање проблемских питања на часу</i>	<i>Постављање филозофских питања</i>

Предшколски период	Школски млађи узрасти	Школски старији узрасти	Средњошколски узрасти
<i>Давање аутентичних објашњења за познате ситуације</i>	<i>Давање објашњења за недовољно познате ситуације</i>	<i>Давање одговора и објашњења за проблемске ситуације</i>	<i>Давање луцидних одговора који могу да превазиђу знања наставника</i>
<i>Уметничка експресија: сликање, певање, плес причање прича, склоност ка симболичким и драмским играма</i>	<i>Уметничка експресија опада и треба је подржавати кроз практиковање уметничких активности и драмских игара</i>	<i>Реализам у уметничкој експресији; треба подржати машту која почиње да се губи</i>	<i>Враћање машти кроз уметничку експресију и апстракцију; способност пуног разумевања уметничке фикције и метафоричких значења</i>
<i>Дечја машта – комбиновање свега са свачим</i>	<i>Дечја машта се обогаћује новим информацијама о свету, али склоност маштању опада; машту треба подржати кроз симболичку игру</i>	<i>Машта је у опадању и треба је подржати у оквиру домена интересовања</i>	<i>Машта се активира са улажењем у свет апстракције – подржати машту, јер опада током одрастања</i>
<i>Спонтано истраживање природе у слободном простору; склоност ка експлоративним играма</i>	<i>Почетак усмеравања истраживања природе у правцу интересовања за одређене појаве</i>	<i>Откривање интересовања за природне и друштвене науке, језике и одређене медије уметничке продукције</i>	<i>Експеримент, тестирање и доказивање хипотеза у истраживању природе и друштвених односа</i>
<i>Физичка живост и кретање које прати експлорацију света, или повученост у свет маште</i>	<i>Физичка живост и енергичност, или повученост у свет маште</i>	<i>Могуће промене у понашању, физичка живост може заменити повученост у свет маште и обратно</i>	<i>Консолидовање енергије, физичких активности и унутрашњег света</i>
<i>Спонтано произвођење великог броја идеја, слободни асоцијативни процеси</i>	<i>Произвођење великог броја идеја које могу бити сложене; почетак логичког закључивања</i>	<i>Произвођење сложенијих идеја из различитих референтних оквира, уз помоћ реверзибилних операција и појмовног мишљења</i>	<i>Трагање за необичним идејама; борба за сопствену аутентичност и борба против конформизма коју треба подржати</i>

селективне и евалуативне сврхе. Потпомогнуто је одговарајућим особинама личности као што су отвореност за искуство, осетљивост за проблем, склоност за преузимање ризика и толеранција противречности, затим одговарајућим подстицајима културе која уважава креативни допринос и непосредним подстицајима развоја у породици и школи који се односе на охрабривање дивергентног и имагинативног мишљења и понашања, као и њихових нужних корелата потребних за стваралачку продукцију, као што су аутономија мотивације и понашања, иницијатива и сарадња са другим људима. Приликом дефинисања стваралачког процеса треба имати у виду узраст, односно оно што је ново у когнитивном и емоционално-социјалном развоју детета.

Сви су појмови умрежени. Конструкција је нова информација у систему сазнања која је последица *стваралачког рада*. Реконструкција се односи на преуређивање претходног менталног система због уношења или акомодирања на нову информацију. Конструкција је и коконструкција, зато што се стално одвија у комуникацији са средином кроз социјално искуство, односно размену и сарадњу. Коконструкција се у процесу развоја детета одвија кроз асиметричну и симетричну *комуникацију и сарадњу* одраслог и деце током учења, што је предуслов развоја, кроз његову комуникацију и сарадњу са вршњацима и кроз комуницирање са физичком средином путем експериментисања. Претпоставка стваралачког рада је *унутрашња аутономна мотивација*, најчешће *интринзичка*, која улази у дефиницију стваралачког рада, јер га покреће. Крајњи исход аутономне мотивације чини покретање акције, односно *иницијатива*, која има посебан значај у социјалном контексту и од које зависи реализација креативних замисли. Из свега реченог јасно је да већ у фази дефинисања иницијативе, сарадње и стваралаштва као појмова и феномена можемо уочити њихово заједничко значење, поред специфичности коју сваки од ових појмова/феномена садржи. Они се једним делом преплићу – интерферирају, а другим остају својствени. Оно чиме се бави СИС тријада или *Тролист* управо је њихова повезаност и интеракција.

Коначно, треба истаћи и то да је стваралаштво феномен који је дефинисан непознатим и неочекиваним исходима, јер да тога нема, не би било ни стваралаштва. Новина којом се дефинише стваралачки производ, као и стваралачки рад, није позната унапред. Та неизвесност коју рађа, носи у свом окриљу и решава наша стваралачка мисао кореспондира са неизвесношћу коју носи будућност нових генерација и зато стваралачку мисао видимо

као најsigурније и практично једино потенцијално оруђе преживљавања и надградње којим можемо располагати у будућности.

Литература

- Bogdanović, K. (2011). Predavanje održano u Institutu za pedagoška istraživanja. Beograd.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 39, 350–373.
- Bruner, J. S. (1976). Nature and uses of immaturity; in J. S. Bruner, A. Jolly & K. DeBono, E. (2000): *Šest šešira za razmišljanje*. Beograd: Misao.
- Ennis, H. E. (1995). *Critical Thinking*. New York. Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd. Zavod za udžbenike.
- Frankl, V. (1987). *Nečujan vapaj za smislom*. Zagreb. Naprijed.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw Hill Book.
- Guilford, J. P. (1983). Transformation abilities or functions. *Journal of Creative Behavior*, Vol. 17, No. 2, 75–83.
- Janson, H. W. (1975). *Istorija umetnosti*. Beograd: Izdavački zavod Jugoslavija.
- Jaspers, C. (1967). *Uvod u filozofiju*. Beograd: Prosveta.
- Krnjajić, Z. (2002). *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Žarko Albulj.
- Kvašček, R. (1976). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd. Izdavačko-informativni centar studenata.
- Maslov, A. H. (1976). *Motivacija i ličnost*. Beograd. Nolit.
- Mateić-Đuričić, Z. (1984). Počeci i razvoj simboličke igre. *Psihološka istraživanja* 3 (173–217). Beograd: Institut za psihologiju.
- Milinković, M. (1980). Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo, *Psihološka istraživanja*, br. 2 (137–179). Beograd: Institut za psihologiju.
- Panov, V. I. (2002). Gifted children. *Russian Education and Society* 44(1), 52–80.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul, Ltd.
- Pijaže, Ž. & B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ritchhart, R. & Parkins, D. N. (2005). Learning to think: Challenges of teaching thinking. In Holyoak K. J. & Morrison, R. G. (Eds.): *The Cambridge handbook of thinking and reasoning* (pp. 360, 781–784). Cambridge University Press.

- Shiever, S. W. & C. J. Maker (1997). Enrichment and acceleration: an overview and new directions; in N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. Boston. Allyn and Bacon.
- Soar, R. S. & R. M. Soar (1987). Classroom climate. in M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopaedia* (336–342). Sydney.
- Sternberg, J. R. (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Sylva, K, J. S. Bruner & P. Genova (1976). The role of play in the problem-solving of children 2–5 years old. In J. S. Bruner, A. Jolly & K. Sylva (eds.): *Play – its role in development and evolution*. London: Harell, Watson & Viney.
- Šefer, J. (1988). Grupno istraživanje kulturnog blaga, *Nastava i vaspitanje*, br. 1–2, 43–50.
- Šefer, J. (1997). Kreativne aktivnosti u malim grupama i saradnja učenika u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 29 (295–312). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (1997a). Evaluacija efekata naučnoistraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 591–611.
- Šefer, J. (1999). Igra kao podsticaj kreativnog ponašanja dece, *Zbornik 5: Mogućnosti ranog identifikovanja darovitosti* (152–165). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2000). *Kreativnost dece*. Beograd. Vršac: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2000a). Korišćenje igara za razvijanje kreativnosti dece. *Nastava i vaspitanje*, br. 3, 447–457.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2007). Slavic conceptions of giftedness and creativity. In Phillipson, S. and McCann, M. (eds.): *Conceptions of giftedness – socio-cultural perspectives*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd. Institut za pedagoška istraživanja
- Torrance, E. P. (1962). *Guiding creative potential*. New Jersey: Prentice Hall.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative talent: experts in classroom creativity*. New Jersey: Prentice Hall.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wallach, M. A. (1970). Creativity. In P. H. Mussen: *Carmichael's Manual of Child psychology*, vol. 1, p. 1259. New York: John Wiley & Sons.

ИНИЦИЈАТИВА И АУТОНОМНА МОТИВАЦИЈА¹

Ивана Ђерић², Бојана Бодрожа и Наташа Лалић Вучетић
Институт за педагошка истраживања

Ослушкујте дечје жеље. Пружите им охрабрење и прилику да аутономно доносе сопствене одлуке.

Денис Вајтли

Живот у модерном друштву карактеришу динамичност, променљивост и неизвесност у свим његовим сферама. У знатно измењеним друштвеним условима живота, чији се далекосежни правци развоја у многим сегментима не могу ни антиципирати, поставља се питање на који начин образовати и васпитавати младе како би могли успешно да се прилагоде и „носе“ са овим променама. образовање, као важан механизам друштвеног развоја, требало би да омогући *садашњој* деци да буду способна да одговоре на захтеве, потребе и вредности како актуелног тако и *будућег* друштва. Уколико образовање буде наставило да „пројектује“ прошлост, све више ће заостајати за савременим трендовима у друштву (Džinović i Pavlović, 2011). Као последица тога, млади могу пропустити да стекну кључне компетенције које ће им омогућити да се суоче са неизбежним процесом континуиране трансформације друштва.

Другачије речено, то значи да би садашње образовање требало да буде усмерено на: (а) подстицање младих да продукују нове и трансформишу старе идеје, да стварају креативна и иновативна решења како за актуелне проблеме, тако и за оне које садашње друштво још не може да антиципира; (б) континуирано овладавање знањима како би били спремни да раде са комуникационим и информационим технологијама које ће бити осмишљене у будућности; (в) припрему за занимања која су у непрекидном процесу промена, као и за она која су у зачетку развоја, или

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 idjeric@rcub.bg.ac.rs

ће се у будућности тек појавити. Да би били спремни да се суоче са таквим захтевима, од деце и младих се очекује да науче како да заузму проактивну позицију у односу на динамично, променљиво и неизвесно окружење у којем свакодневно функционишу. Прецизније, „образовање за будућност“ требало би да буде усмерено на развијање и подстицање иницијативе и предузимљивости, како би деца и млади били способни да креирају иновативна, применљива и одржива решења у контексту савременог живота.

Ове циљеве је могуће остварити уколико наставници и родитељи пружају подршку младима за проактивно, иницијативно и одговорно деловање. Ученици природно теже да остварују повезаност са другима; да имају доживљај да су делотворни и ефикасни и да је оно што чине резултат сопствене иницијативе, слободног избора и воље. Такав подржавајући социјални контекст омогућава квалитетније исходе учења, боље интерперсоналне односе између одраслих и деце, као и већу иницијативност и ангажованост деце у школским, породичним и друштвеним активностима.

Међутим, кључни актери образовног система у Србији сматрају да наша школа не прати динамичне потребе савременог друштва, нити омогућава младима да заузму проактивну позицију у односу на свет око себе (Vujačić i sar., 2011; Baucal i sar., 2009). У нашим школама акценат је на усвајању преобимних наставних садржаја, док се ученици недовољно подстичу да истражују, тестирају, иницирају акције и претварају идеје у дело. Поред тога, у имплицитним теоријама наставника преовладава схватање да је њихова улога да знање „испоруче“, а да мотивацију за усвајање тог знања ученици треба да донесу од куће (Baucal i sar., 2009). Таква пасивна позиција ученика и наставника, као ни застарели концепт наставе, не подударају се са потребама савременог друштва и динамичног тржишта рада које трага за мотивисаним, иницијативним и предузимљивим младим људима. У складу с тим, алармантан је податак да 61% средњошколаца у Србији није заинтересовано за учење (Baucal i sar., 2009), а да анализа иницијалних студија за будуће наставнике у Србији сведочи о недостатку психолошких и педагошких знања о томе како да се мотивишу и подучавају ученици. Немотивисани људи не могу постати иницијативни, а још мање креативни. Проблем немотивисаности ученика присутан је и у свету, јер школа више није једини „прозор у свет“. Наставнику треба да превазиђе овај проблем и да у личном контакту са учеником, који се не може надоместити коришћењем технолошких средстава, „ревитализује“ своју улогу васпитача.

Циљ овог рада јесте да дефинишемо појмове иницијативе и аутономије, као и да прикажемо теоријске претпоставке и емпиријске доказе о могућностима подстицања иницијативе и аутономије ученика у школском и породичном контексту. У почетном делу рада дефинисани су основни појмови теорије самодетерминације, са намером да опишемо и објаснимо иницијативу и аутономију детета. У наставку су описани предуслови за развој ученичке иницијативе и аутономије, као и педагошки поступци за њихово подстицање у породичном и школском контексту. На крају су дата закључна разматрања која указују на значај иницијативе и аутономије ученика у контексту нове образовне парадигме. Коначно, настојали смо да сагледамо однос појмова иницијативе и аутономије са сарадњом и стваралаштвом, као циљевима нове образовне парадигме *Тролист*.

Појам иницијативе и аутономне мотивације

Под одредницом *иницијатива* подразумева се „унутрашњи подстрек, побуда, жеља која некога или нешто покреће на акцију, на властиту активност“ (*Речник српског језика*, 2007). У *Педагошком речнику* појам иницијативности се дефинише као особина личности која се испољава у склоности и способности појединца за активан и самосталан рад. „Иницијативност се, пре свега, испољава у раду, у заинтересованости да се радни процес боље организује, технологија рада унапреди, да се постигну бољи резултати.“ (*Педагошки речник*, 1967) Међутим, у речнику *Oxford Advanced Learning Dictionary* (2011) сусрећемо се са различитим значењима појма иницијативе: осмишљавање и покретање сврсисходне акције ради решавања одређеног проблема; способност појединца да самостално делује и доноси одлуке; моћ или могућност да се делује и оствари предност у односу на друге; процес посредством којег појединац или група могу подстицати промене на различитим нивоима друштва (на пример, удруживање грађана ради спровођења иницијативе у локалном окружењу). Дакле, на основу речничких и енциклопедијских одређења, *иницијатива се дефинише као унутрашњи подстрек који особу и/или групу покреће на активност независно од споља наметнутих захтева или присуства различитих врста поткрепљења*. Испољава се у заинтересованости појединца или групе да самостално развијају нове и трансформишу старе идеје, да покрећу акције ради решавања актуелних проблема или проналажења иновативних решења у складу са властитим циљевима. Слично томе, иницијатива

се у европским образовно-политичким документима дефинише као способност појединца да се идеје претворе у акцију, што укључује креативност, иновативност, спремност за преузимање ризика, као и способност за планирање и управљање пројектима ради постизања одређених циљева (Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006). Из наведених дефиниција иницијативе јасно је да постоји суштинска веза између стваралачког рада и мотивације.

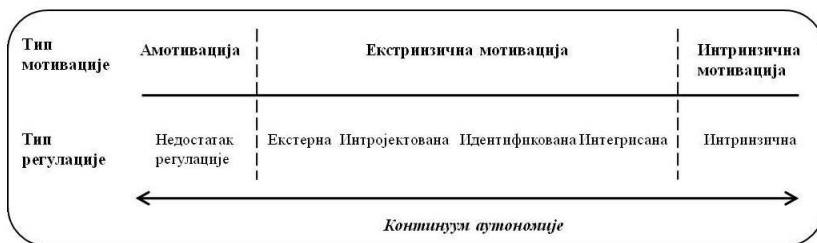
Упркос несумњивом педагошком и ширем друштвеном значају, појмови иницијатива и иницијативност као одлика личности, немају прецизно научно одређење у педагошкој и психолошкој литератури. Теоретичари и истраживачи из области образовања користе неке друге концепте који се делимично поклапају са појмом иницијативе, као што су проактивност (Parker & Collins, 2010), агенсност (Bandura, 1997), предузетништво (Ševkušić i sar., 2010; Key competences for lifelong learning: European reference framework, 2006), самодетерминација или аутономија (Deci & Ryan, 2008). Истраживачки налази, с друге стране, потврђују да практичари повезују иницијативу са развијањем нових идеја, покретањем акција, померањем граница и увођењем промена, личним одликама појединца, као што су самосталност, истрајност, упорност, снажљивост и самопоздање (Половина, 2011). Без обзира на то да ли полазимо од преовлађујућег теоријског дискурса или језика праксе, иницијатива се уочава као нужан услов индивидуалног и друштвеног развоја и напретка.

На основу анализе појмовно-термиолошких одређења иницијативе, можемо да размотримо концепт на два нивоа. Наиме, на нивоу личних особина и способности иницијатива се дефинише као способност да се активно делује, да се самостално доносе одлуке и да се реализују започете акције, као и спремност појединца на промене ради личног и друштвеног бољитка. На нивоу понашања иницијатива се дефинише као облик понашања који се идентификује као спремност да се покрене лична или групна акција. Таква пракса понашања усмерена је како на испуњавање одређене друштвене сврхе, тако и на остваривање личних унутрашњих циљева који су значајни покретачи на индивидуалном и групном плану.

Педагошко-психолошки појам чије се значење у највећој мери приближава појму иницијатива јесте аутономија или *аутономна мотивација*. У савременом научном дискурсу, појам аутономије добио је најзначајније и најистанчаније значење у контексту теорије самодетерминације, у којој заузима централно место

(Ryan & Deci, 2006). Према овој теорији, активности које обавља нека особа могу бити у мањој или већој мери аутономно мотивисане, па се стога аутономија посматра као *континуум* на којем се налазе различити типови мотивације (Графикон 1).

Дијаграм 1: Континуум аутономије



Извор: адаптирано према Deci & Ryan (2000)

Амотивацију одликује најмањи степен аутономности. Затим, на континууму аутономије јавља се екстризишна мотивација, са своја четири модалитета: екстерном, интројектованом, идентификованом и интегрисаном регулацијом. Ова четири облика екстризишне регулације међусобно се разликују у степену аутономности, па је екстерна најмање аутономна, док сваку наредну (датим редоследом) одликује све више аутономности, до интегрисане регулације, која је потпуно аутономна. Коначно, интризишна мотивација је квалитативно различит облик регулације, али такође потпуно аутономан. О сваком од ових облика мотивације биће нешто више речи у тексту који следи.

Недостатак мотивације, или *амотивација*, одликује се непостојањем иницијативе за покретање акције. Амотивисане особе или не иницирају акције, или их не покрећу свесно, а њихово понашање се одвија аутоматски, по инерцији. Амотивисаност је последица одсуства вредновања и придавања значаја акцији (Ryan, 1995), недостатка доживљаја да је особа способна и компетентна да нешто учини и промени (Bandura, 1997), или недостатка очекивања да ће акција довести до жељеног исхода (Seligman, 1975). Ученик, на пример, може бити амотивисан за учење уколико не види смисао и значај лекције коју треба да учи, уколико има осећај да сигурно неће успети да је савлада, јер је претешка за њега и/или зато што мисли да, колико год учио, на крају неће успети да добије жељену оцену или да постигне жељени школски успех.

Екстерно мотивисана понашања одговарају скинеријанском схватању екстринзичке мотивације. Екстерно мотивисана особа ступа у акцију да би обезбедила неку врсту поткрепљења, односно да би добила материјалну награду или избегла казну. Локус каузалности је екстеран, па особа доживљава своје акције и понашања као споља наметнуте и контролисане. Екстерна регулација по правилу укључује друге особе које представљају извор поткрепљења за акцију. Ученик који учи да би добио добру оцену или награду коју су му родитељи обећали, или који учи да би избегао казну која следи због лоше оцене, представља пример екстерно мотивисане особе. Такође, и послушност и покорност јесу екстерно регулисани облици понашања.

Битну одлику неаутономних или мање аутономних облика регулације чини то што понашање није одрживо дуже време, односно оно траје онолико колико је поткрепљење доступно, а са нестанком поткрепљења гаси се и понашање. То значи да ће ученик учити докле год очекује да ће га родитељи награђивати или кажњавати. Када нестане овакав спољашњи подстрек за понашање, изгубиће се иницијатива за активност учења. Што је понашање више детерминисано изнутра и аутономно, то је његова трајност и независност од директних или антиципираних поткрепљења већа.

Међутим, поткрепљено понашање временом може постајати аутономније, а то се збива кроз процес интернализације. *Интернализација* је „поунутравање“ регулације неког понашања и одвија се кроз природни активни процес у којем особе настоје да трансформишу социјалне норме и захтеве у сопствене вредности и регулативе (Deci & Ryan, 2000). Док је екстерна регулација подразумевала спољашње факторе који подстичу понашање (друге особе које дају награду или казну), код интројектоване регулације поткрепљење долази изнутра, из саме особе.

Када ученик учи, не зато да би добио добру оцену, него да би испунио очекивања родитеља, можемо рећи да је његово понашање, односно активност учења делимично интернализована. Овакав облик регулације је *интројектована* мотивација и она је најчешће повезана са осећањима поноса, самопоштовања, срама, кривице или анксиозности. Понашање није праћено неком спољашњом наградом, али код индивидуе изазива понос и осећај више вредности када испуни нечија очекивања. С друге стране, неиспуњавање туђих очекивања доводи до осећаја кривице или стида. Дакле, осећања према сопственој личности (стид, кривица, понос) која настају као последица претходног понашања, пред-

стављају награду или казну за особу. Иако су сада акције инициране изнутра и без присуства експлицитног спољашњег поткрепљења, интројектовану мотивацију одликује неинтегрисаност са личношћу особе, њеним истинским жељама и потребама, па је понашање за особу и даље споља наметнуто (Deci & Ryan, 2000). Такво понашање је ипак одрживије него у случају екстерно регулисаног понашања, али није потпуно аутономно и дуготрајно, јер се практикује само док постоји антиципација емоција које су последица испуњавања или неиспуњавања наметнутих обавеза и стандарда.

Наредни, аутономнији вид екстринзичке мотивације од претходно описаних јесте *идентификација*. Код овог облика регулације људи свесно запајају корисност неког понашања и то понашање им постаје лично важно. То чини да оно буде прихваћено као сопствено и слободно изабрано, па је понашање дубље интернализовано и интегрисано у личност. На пример, ученик може сматрати да је учење важно, јер му може помоћи да постане лекар. Зато ће учити истрајно, по сопственој вољи и избору, у настојању да постигне добар школски успех, који ће му касније омогућити упис на студије медицине. Међутим, иако је учење самоиницијативно одабрано, оно и даље има неку инструменталну вредност, њиме се настоји постићи неки циљ. Понашања базирана на идентификацији дугорочно су одржива и чешће су повезана са посвећеношћу и dobrим постигнућем (Deci & Ryan, 2000).

Потпуно аутономан облик екстринзичке мотивације представља *интегрисана* мотивација, коју одликује интегрисаност понашања са целокупном личношћу, њеним потребама и вредностима. Док је код идентификоване мотивације особа вредновала *значај* неког понашања, сада је то понашање не само корисно и важно, него је и усклађено са читавим њеним системом вредности и потреба и даје особи кохерентан доживљај сопствене личности. На пример, студент, који верује да је алтруизам једна од највиших људских вредности, а који је раније учио да би постао доктор, сада то чини зато што зна да бавећи се лекарским послом може помагати другим људима. Интегришуће регулисана понашања су и даље екстринзична, јер служе некој сврси, само што су сад у потпуној сагласности и кохеренцији са идентитетом особе. Стога су оваква понашања дугорочно одржива и потпуно аутономна.

Већ је поменуто да неко екстерно регулисано понашање може постати у већој мери аутономно путем интернализације.

Међутим, битно је напоменути да један облик понашања не мора проћи кроз све облике регулације редом којим они следе на континууму аутономије (Ryan & Deci, 2000). Неко понашање може директно из екстерно регулисаног прећи у идентификовано или интегрисано понашање. Дакле, да би неко понашање имало већи степен аутономије и самоиницијативе, да би било покренуто без осећаја принуде и наметања и да би се дуже одржало, неопходно је да процес интернализације буде подстакнут.

Процес интернализације којим поједини облици понашања могу постати аутономније регулисани него што су то били првобитно, сродан је појму „функционалне аутономије мотива“ (Allport, 1937). Према Олпорту, неки мотив временом може постати независан од свог иницијалног (нагонског) порекла. На пример, морнар који одлази на море да би рибарењем зарадио за живот, временом, чак и ако није приморан да то ради због егзистенције, наставља то да чини, јер проналази задовољство у боравку на мору.

Интринзична мотивација, као и интегрисана, представља потпуно аутономан облик регулације понашања, али квалитативно другачији. Основна разлика између екстринзично и интринзично регулисаног понашања јесте у томе што је екстринзична мотивација увек подстакнута неким циљем, то јест има инструменталну вредност. Интринзично мотивисано понашање само је себи циљ и практикује се због тога што је интересантно или због уживања у самој активности (Deci *et al.*, 1991). Унутрашња потреба за трагањем за новим и изазовним садржајима, за проширивањем и вежбањем сопствених капацитета и способности и за истраживањем и учењем, суштина је интринзичке мотивације (Ryan & Deci, 2000). Овај облик регулације понашања одликују истрајност и пожељне емоције које се јављају као последица уживања у активности. Значај интринзичне мотивације огледа се у томе што представља кључни елемент у когнитивном, социјалном и физичком развоју, јер подстиче појединца на развој, учење, усавршавање и вежбање стечених способности и вештина. Иако се интринзична мотивација јавља спонтано, многи социјални и други фактори могу допринети њеном ојачавању или слабљењу, а ти фактори су повезани са три базичне психолошке потребе: потребама за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу.

Иницијатива, аутономија и базичне психолошке потребе

Према теорији самодетерминације, за развој аутономних облика мотивације неопходно је да буду задовољене три базичне психолошке потребе: потреба за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу. Налази истраживања сугеришу како људи природно желе да учествују у активностима и међуљудским односима који подржавају задовољавање ових потреба, јер оне представљају нужан услов за ефикасно психолошко функционисање (Deci *et al.*, 1991).

Потреба за аутономијом огледа се у настојању особе да буде иницијатор сопствених понашања, да има контролу над начинима обављања активности и њеним исходима, као и да има могућност слободног избора између могућих понашања и активности. Што особа више има осећај да њена понашања одговарају њеним жељама и ономе што она јесте, постигнута је већа аутономија понашања.

Бројним истраживањима испитиван је утицај различитих врста спољашњих околности на интринзичку мотивацију. Налази метаанализе потврдили су да новчане и друге материјалне награде значајно умањују интринзичку мотивацију (Deci, Koestner & Ryan, 1999). Давање спољашњег поткрепљења за активност која је претходно била извор уживања и која је била слободно изабрана, намеће спољашњи локус каузалности, па особа почиње да доживљава да је прави разлог за практиковање те активности спољашњи фактор, тј. добијена награда. Промена локуса каузалности од унутрашњег ка спољашњем умањује осећај да је активност одабрана без спољашњих притисака и, на тај начин, умањује аутономију.

Поред материјалних награда, за многе друге ситуационе чиниоце утврђено је да такође умањују интринзичну мотивацију. У такве факторе спадају претње (Deci & Ryan, 2000), очекиване евалуације (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1984), надгледање (Lepper & Greene, 1975) и временски рокови (Amabile, de Jong & Lepper, 1976), а дејство ових фактора на интринзичну мотивацију објашњава се такође померањем унутрашњег локуса каузалности ка споља. Насупрот томе, одређени ситуациони чиниоци, попут пружања могућности избора (Deci *et al.*, 1994; Zuckerman *et al.*, 1978), преко повећања опажене аутономије у понашању, поспешују интринзичну мотивацију. Такође, фактори који угрожавају интринзичну мотивацију могу блокирати и стваралачки рад, за који је интринзична мотивација од кључног значаја.

Потреба за компетенцијом је друга базична психолошка потреба, чије је задовољење неопходан услов за развој и одржавање интринзичне мотивације. Осећај особе да је ефикасна у ономе чиме се бави и да је способна да на квалитетан начин обавља дату активност представља суштину ове психолошке потребе. Стога је најбитнији фактор којим се подстиче доживљај личне компетенције позитивна повратна информација о успешности у активности (Boggiano & Ruble, 1979; Deci, 1971). Недостатак повратне информације или негативна информација, са друге стране, смањују доживљај компетентности. Међутим, утицај позитивне повратне информације о успешности посредован је доживљајем особе да је она лично одговорна за исход активности (Fisher, 1978). На пример, уколико је особа постигла неки успех, али је свесна да је томе у великој мери допринела помоћ друге особе, њена потреба за компетентношћу неће бити задовољена у једнакој мери као када је свесна да је сама заслужна за постигнути успех.

С обзиром на то да је за интринзичну мотивацију неопходно да активност буде изазовна, али истовремено и да особа има доживљај компетентности при обављању те активности, основни предуслов подстицања овог облика мотивације чини постављање оптималних изазова. Такође, постављање оптимално изазовних задатака у зони наредног развоја детета јесте најприкладнији начин подстицања когнитивног развоја (Vygotsky, 1978). С једне стране, ако је активност превише једноставна за особу, она ће бити досадна и недовољно изазовна, а, с друге стране, ако је за особу захтев превисок, велика је вероватноћа да ће то осујетити њен доживљај компетентности. Да би особа у потпуности била посвећена активности којом се бави, неопходно је да изабере оптималан изазов, што је познато као феномен „тока“ (Csikszentmihalyi, 1975). Овај феномен се често везује за интринзичну мотивацију, а подразумева осећај потпуне уроњености у активност, који је праћен уживањем у обављању активности. Овај аутор, такође, истиче како је за успостављање „тока“ неопходно да захтевност активности буде у складу са капацитетима особе.

Према ауторима теорије самодетерминације, задовољење потребе за компетенцијом предуслов је постојања и одржавања било којег облика мотивације – екстринзичне или интринзичне (Deci & Ryan, 2000). Немогућност да се ова потреба задовољи – води у амотивацију, док је истовремена задовољеност и потребе за компетенцијом и потребе за аутономијом предуслов за интринзичну мотивацију.

Трећа базична психолошка потреба јесте *потреба за повезаношћу* и она подразумева тежњу да се остваре смислени, квалитетни и подржавајући односи са другим људима. За разлику од претходне две, задовољење ове потребе не сматра се нужним предусловом за одржање интринзичке мотивације. Нека интринзички мотивисана активност може се практиковати и у потпуној осамљености и независно од односа са другим људима. На пример, особа може уживати у свирању музичког инструмента и без осећаја повезаности са другим људима. Међутим, када одређена активност коју особа обавља укључује и друге људе, постојање квалитетних подржавајућих односа са њима може значајно потпомоћи успостављању и одржавању интринзичне мотивације. Стога се задовољење потребе за повезаношћу посматра као фактор који игра значајан али релативно посредан утицај на развој интринзичне мотивације. И емпиријски подаци указују на значај успостављања квалитетног подржавајућег односа са родитељском фигуром за истраживачко понашање детета које представља прототип интринзички мотивисане активности (Ainsworth, 1969; Bowlby, 1979). Слични су налази и истраживања спроведених у образовном контексту. Студенти који су своје наставнике доживљавали као топле и подржавајуће испољили су већу интринзичку мотивацију (Ryan & Grolnick, 1986; Ryan, Stiller & Lynch, 1994).

Када су у питању други аутономни или делимично аутономни облици регулације понашања, попут идентификоване и интегрисане мотивације, задовољење потребе за повезаношћу такође има битну улогу. Усвајање и интернализација друштвених норми у сопствену личност одвија се посредством других људи. Када је однос са другим особама близак и подржавајући, и процес интернализације је олакшан, друштвене норме лакше постају део идентитета и система вредности особе, а понашања која из таквих норми следе доживљена су као лична и самоиницирана.

Иницијатива и аутономија: развој и друштвени контекст

Сваки период живота ствара нове захтеве, поставља изазове и пружа могућности за лични раст и развој. Од дететовог поласка до његовог изласка из школе као пунолетне и одрасле особе, долази до природних, очекиваних и веома значајних развојних промена у физичком, психичком и социјалном развоју. Полазећи од психолошких потреба које се у оквиру теорије самодетермина-

ције схватају као базичне (аутономија, компетентност и повезаност са другим особама), нарочито се истиче значај подстицања аутономије и иницијативе у породичном и школском контексту. Социјални контекст у којем значајне друге особе (наставници, родитељи, вршњаци) подржавају задовољавање ових потреба, доприносе њиховој интринзиčnoј мотивацији и потпомажу процес интеграције спољашње мотивације (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Gronlick, 2009). Развојне промене унутар индивидуе, као и промене у контексту у којем појединац функционише, доносе и новине у задовољавању базичних психолошких потреба. Стога је оправдано говорити о различитим начинима њиховог задовољења, а тиме и подстицања интринзичне и аутономне мотивације на различитим узрастима.

Предшколски период. Најважније актере социјалног окружења детета све до поласка у школу чине родитељи, који имају кључну улогу у задовољавању три базичне психолошке потребе – за компетенцијом, аутономијом и повезаношћу. Првенствено, дете је од рођења природно заинтересовано да одговори на подстицаје и изазове свог окружења и на тај начин упознаје и овладава светом око себе. Уколико дете остварује интеракцију са својом околином, код њега се јавља доживљај контроле над сопственим окружењем. Са сваком успешном интеракцијом коју дете остварује расте и доживљај компетенције (Ford & Thompson, 1985). Такође, дете од најранијег узраста показује склоност да оствари своју аутономију. Подршка коју добија од свог окружења неопходна је да би на каснијим узрастима могло да развије снажан доживљај аутономије у свом деловању и понашању. У мери у којој родитељи пружају детету аутономију у истраживању његове околине, омогућавају му да успостави снажнију контролу над околином и развије доживљај компетенције.

Такође, квалитет емоционалне везе детета са родитељима утиче на његову иницијативу у истраживању средине. Истраживачки налази показују да деца која су изградила сигурну везу са мајком нису доживљавала анксиозност у њеном одсуству и показивала су већу слободу у истраживању сопствене средине (Ainsworth, 1969). Насупрот њима, деца која нису успоставила такву природу и квалитет односа са мајком испољавала су сепарациону анксиозност у њеном одсуству, што је умањивало дететову природну радозналост и потребу за истраживањем сопствене средине. Истраживачки налази указују да су деца у већој мери радознала, интринзично мотивисана и прилагођена уколико одрасли показују осетљивост на њихове потребе и захтеве (Gronlick,

Bridges & Frodi, 1984). Одрасле особе могу пружати деци подстицај за развој аутономије тако што ће бити отворене за дечје искуство, пружаће им пажњу, оптимално и стимулативно окружење које доприноси развијању осећања сигурности и компетентности. Спремност одраслог да адекватно и правовремено реагује на дечја осећања и потребе подржава и јача дететов доживљај аутономије и иницијативе.

Без обзира на степен у којем су задовољене базичне психолошке потребе, период раног детињства, у поређењу са каснијим развојним периодима, у већој мери је испуњен активностима интринзичног карактера. Типичан пример оваквих активности јесу игра, маштање и истраживање сопствене средине.

Основношколски период. Док дете на предшколском узрасту главнину слободног времена проводи у интринзично мотивисаним активностима, са поласком у школу сусреће се са новим и комплекснијим захтевима и активностима које му пружају већи опсег могућности за тестирање сопствених компетенција. Међутим, споља наметнута структура и дневна рутина које карактеришу школски период умањују доживљај аутономије и слободе избора. У складу са тим, истраживачки налази показују да степен интринзичне мотивације током школског периода опада са узрастом (Harter, 1996; Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2005).

С обзиром на то да је задовољење потреба за аутономијом и компетентношћу важан предуслов за одржање интринзичне мотивације, доминантан проблем у наставној пракси представља очување квалитета мотивације у процесу школског учења. Постојећи систем рада у школи (систем оцењивања, немогућност одабира наставних садржаја и т. сл.) наставнику пружа ограничене могућности за подстицање аутономије ученика. Стога задовољење потребе за повезаношћу, кроз успостављање топлих и подржавајућих односа између наставника и ученика и ученика међусобно, може допринети одржању интринзичне мотивације. Ипак, није реалистично очекивати да дете буде интринзично мотивисано за све врсте школских садржаја и активности. У том смислу, наставник у областима у којима нема интринзичне мотивације може специфичним педагошким поступцима да подстакне развој аутономнијих облика екстринзичне мотивације кроз процес интернализације. На пример, споља наметнути садржаји који ученицима нису интересантни наставник може да повеже са конкретним проблемима и ситуацијама из свакодневног живота, укazuјући тако на њихов практични значај. На тај начин он мења

фокус ученика са учења за оцену (екстерна мотивација) на учење ради личне добробити (идентификована мотивација).

Адолесценција. Период адолесценције је животни период који је обележен значајним променама на биолошком, физичком, когнитивном и социоемоционалном плану. Са аспекта теорије самодетерминације, адолесценти се у том периоду суочавају са неколико важних развојних задатака који доприносе развоју њихове аутономије, а то су процеси интернализације друштвених вредности и дефинисања властитог идентитета. У том периоду адолесценти истражују властити свет и дефинишу сопствени идентитет (вредности, животни стил, групна идентификација, свет вршњака). Потреба за аутономијом јача (Sheldon *et al.*, 2006), али адолесценти трагају за новим и различитим начинима да ту потребу задовоље. Развијају се нова интересовања и хобији, независно од обавезујућих школских садржаја који адолесцентима омогућавају да тестирају и увежбавају нове компетенције. Док су деца на млађим узрастима испољавала иницијативу у доношењу једноставнијих одлука (покретање игре, избор играчака, гардеробе и т. сл.), сада се одлуке односе на животне теме које имају далекосежније последице. Охрабривање аутономије у адолесценцији стога нема само значаја за мотивацију, него и за целокупан идентитет личности чија изградња представља основну развојну тему у овом периоду.

Развој формалног мишљења омогућава адолесценту да о свету око себе размишља на апстрактан начин. Развијају се когнитивне вештине које омогућавају децентрацију, увиђање вишеструких перспектива, развој самосвести и рефлексивности. Адолесценти почињу да показују склоност ка расправљању о важним друштвеним темама и размишљању о хипотетичким консеквенцама различитих догађаја и понашања. У погледу моралног развоја, успостављају се основе за развој апстрактно дефинисаних вредности, као што су алтруизам, једнакост, демократске вредности и њима сличне. То значи да развој когнитивних функција и моралних вредности претходи развоју интегрисане мотивације, коју одликује усклађивање понашања са инхерентним вредностима појединца.

Децентрација мишљења и могућност поимања различитих, чак и фиктивних перспектива, омогућавају наставнику да користи дискусију као моћну наставну методу. Прихватањем учениковог становишта, охрабривањем изношења различитог мишљења и развојем критичког односа наставник подстиче развој ученичке аутономије, док подучавањем ученика да аргументовано

бране сопствено становиште подстиче доживљај личне компетенције. Дискусија, дакле, омогућава ученику да тестира и потврди сопствено мишљење и идентитет. Истовремено, током размене аргумената са наставником и вршњацима, ученику се отварају могућности за актуелизацију потенцијала из зоне наредног развоја.

Адолесценти ће бити спремнији да актуелизују своје потенцијале и да на аутентичан начин интернализују улоге и захтеве из света одраслих када наставници и родитељи подстичу истраживање и експериментисање у аутономно подржавајућем контексту (La Guardia & Ryan, 2002). Насупрот томе, адолесценти чији родитељи не подржавају њихову аутономију мање изражавају спремност да интернализују родитељске вредности и захтеве, а и мање су мотивисани да имају боље постигнуће у школском учењу (Ryan & Lynch, 1989; Ryan & Deci, 2003).

Подстицање аутономије и иницијативе у породици и школи. Остваривање адекватних резултата у школском учењу, креативно понашање ученика, учествовање и преузимање *иницијативе* у задатим школским и породичним активностима делимично се могу објаснити индивидуалним разликама које се појављују између деце у погледу квалитета њихове мотивације. Нека деца проналазе задовољство и уживање у обављању различитих школских и породичних активности, радознала су, креативна, иницијативна и није потребно да их наставници или родитељи подстичу. Међутим, наставници и родитељи не могу увек да рачунају на интринзичну мотивацију ученика, нарочито након периода раног детињства, јер многе активности у школи и породичне обавезе нису занимљиве и интересантне саме по себи (Ryan & Deci, 2000). Интринзична мотивација је све мање изражена у школским активностима како деца бивају старија (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste *et al.*, 2005). С обзиром на то да већина задатих школских активности није интринзично подстакнута, значајно је питање на који начин наставници и родитељи могу да мотивишу ученике да позитивно вреднују и остварују школске захтеве који су споља наметнути.

Према теорији самодетерминације, квалитет дејче мотивације одређен је, између осталог, и квалитетом интерперсоналних односа који се остварују у породичном и школском контексту (Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Gronlick, 2009). Дете ће бити више ангажовано, заинтересовано и вољно да обавља одређене активности у контексту у којем наставници и родитељи пружају подршку активностима које за ученике имају интринзично

значање и личну сврху (Ryan & Powelson, 1991; Ryan & Deci, 2000; Neimiec *et al.*, 2009). Претходно наведене поставке потврђене су током двадесет година истраживачког рада у образовном и породичном контексту и полазе од двеју емпиријски утемељених претпоставки: (а) деца која су аутономно мотивисана (интринзично или интегрисано) функционишу ефикасније на психолошком и академском плану на свим нивоима образовања и у различитим социјалним контекстима; (б) наставници и родитељи који омогућавају детету да задовољи психолошке потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу доприносе бројним позитивним развојним и образовним исходима (Reeve, 2002). О значају успостављања топлих и подржавајућих односа између ученика и наставника за успех у школском учењу потврђују и резултати студије о школској мотивацији која је спроведена на национално репрезентативном узорку наставника и ученика у Србији (Baucal i sar., 2009).

Интернализација спољашње мотивације. Подстицање интринзичне мотивације и потпомагање процеса интернализације спољашње мотивације од кључног је значаја за ефикасно психолошко и академско функционисање деце на свим нивоима образовања (Ryan & Deci, 2000; Gronlick, 2009; Neimiec *et al.*, 2009). Теорија самодетерминације полази од тога да су деца активна бића која имају природну и развојну тенденцију да се прилагођавају захтевима спољашњег света, тако што ће интернализovati и интегрисати вредности и понашања која им омогућавају да делују оптимално и ефикасно у свету који их окружује (Deci & Ryan, 1985; Deci *et al.*, 1991; Deci, Ryan & Williams, 1996; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008). Процес *интернализације* се дефинише као проактиван процес путем којег се понашање првобитно подстакнуто спољашњим подстицајима трансформише у понашање које је подстакнуто аутономнијим облицима екстринзичне мотивације. *Интеграција* је процес током којег се ови интернализовани облици понашања асимилују са личношћу (Deci, Ryan & Williams, 1996). Ови процеси су важни за подстицање дечје иницијативе и спремности да учествују и у школским и породичним активностима које нису саме по себи интересантне или пријатне (Deci & Ryan, 2000).

Бројни истраживачки налази потврђују да се ученици више ангажују у наставном раду и изради домаћих задатака (Connell & Wellborn, 1990), имају боље постигнуће (Miserandino, 1996), спремнији су да спонтано истражују у процесу учења (Gronlick, Deci & Ryan, 1997), мање одустају од школе (Vallerand & Bisson-

nette, 1992) и радије интернализују школске вредности и правила понашања (Grolnick & Ryan, 1989; Ryan, Stiller & Lynch, 1994) уколико наставници и родитељи покушавају да њихову спољашњу мотивацију учине аутономнијом.

Фунадаментални педагошки принцип теорије самодетерминације почива на схватању да интерперсонални фактори могу да подрже или да осујете инхерентне склоности за учењем и развојем (Deci & Ryan, 2008). Деца природно желе да делују у социјалном контексту у оквиру којег остварују припадност и повезаност са другима, осећају да су делотворна и ефикасна и имају доживљај да је њихово понашање покренуто на основу личне иницијативе, слободног избора и воље. Такав подржавајући социјални контекст омогућава већу ангажованост детета у одређеним активностима, квалитетније учење, као и бољу психолошку прилагођеност у школи и породици. Пружање подршке задовољавању основних психолошких потреба доприноси оптималном психолошком и социјалном развоју деце предшколског (Koestner *et al.*, 1984), основношколског (Deci *et al.*, 1981; Vansteenkiste *et al.*, 2005) и средњошколског узраста (Reeve *et al.*, 2004), као и у раду са студентима (Sheldon & Krieger, 2007). Такође, истраживачи указују да се позитивни исходи јављају и у раду са ученицима са специјалним потребама (Deci *et al.*, 1992) и након деловања корективних програма (Grolnick *et al.*, 2007).

Интерперсонални стил родитеља. Теоријска разматрања и емпиријски налази потврђују да интерперсонални стил родитеља може позитивно да утиче на раст интринзичне мотивације детета, као и на процес интернализације и интеграције вредности, ставова и понашања које родитељи промовишу на свим узрастима (Grolnick, Deci & Ryan, 1997; Ryan & Deci, 2000; Deci & Ryan, 2008; Joussemet, Landry & Koestner, 2008; Gronlick, 2009). Конкретније, деца се више ангажују у наставном раду и изради домаћих задатака (Connell & Wellborn, 1990), спремнија су да спонтано истражују у процесу учења (Grolnick, Deci & Ryan, 1997), радије интернализују школске вредности и правила понашања (Grolnick & Ryan, 1987; Ryan, Stiller & Lynch, 1994), уколико родитељи негују њихове потребе за аутономијом, компетентношћу и повезаношћу.

Подржавање аутономије, као интерперсонални стил родитеља, подразумева да они препознају и уважавају дечја осећања и мишљења, омогућавају детету да врши изборе и подстиче његову иницијативу, да не преузимају на себе решавање проблема које деца могу да савладају самостално, да ретко користе технике

контроле као што су изазивање осећања кривице, неприхватање дечјих осећања и устежање од показивања и пружања љубави. Таква родитељска пракса помаже детету да искуси себе као аутономно биће, да одржи квалитет интризичне мотивације у обављању активности у којима ужива, као и да интернализује спољашње захтеве, вредности и понашање на аутономно подржавајући начин (на пример, савесно и одговорно обављање школских активности). Погрешно је поистоветити пружање подршке дечјој аутономији са запостављањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према детету. Деца не могу да функционишу оптимално у контексту занемаривања и хаоса, потребно им је да родитељи јасно образлажу и објасне правила понашања, очекивања и смернице које им помажу да се осећају ефикасно и аутономно (Gronlick, Deci & Ryan, 1997; Joussemet, Landry & Koestner, 2008). Важно је да одрасли прилагоде захтеве које постављају дечјим узрасним и развојним карактеристикама, да не би изазвали конфликте и анксиозност.

Интерперсонални стил наставника. Један од најважнијих фактора који утиче на квалитет социоемоционалне климе и мотивације ученика у одељењу јесте стил понашања наставника. У складу са теоријом самодетерминације, разликују се два стила интерперсоналног понашања наставника: (а) стил који одликује *пружање подршке аутономији* ученика и (б) онај који се заснива на *контроли ученичког понашања* (Deci *et al.*, 1981; Reeve & Jang, 2006). Интерперсонални стил наставника може се представити на континууму у распону од високог степена контроле ученичког понашања, средњег степена контроле и подстицања аутономије код ученика, до високог степена подржавања ученичке аутономије. Важна одлика интерперсоналног стила наставника јесте релативна стабилност у понашању током целе школске године (Deci *et al.*, 1982; Deci, 1995).

Како се понаша наставник који пружа подршку аутономији ученика? Наставник који подржава аутономију даје прилику ученицима да врше изборе, учествују у дискусији, буду иницијативни и самостално обављају одређене задатке, као и да учествују у процесу одлучивања (Reeve *et al.*, 2002; Assor *et al.*, 2005; Soenens & Vansteenkiste, 2005). У раду са ученицима пружају им повратну информацију, уважавају њихова мишљења и осећања и креирају атмосферу ослобођену притиска, наметнутих циљева и захтева (Reeve, Bolt & Cai, 1999; Reeve, 2002; Assor *et al.*, 2005; Soenens & Vansteenkiste, 2005; Reeve & Jang, 2006). Такви наставници би требало да уважавају и разумеју ученичка осећања и

угао гледања, упућују похвале за квалитетно обављен рад, пружају правовремена и одговарајућа објашњења ученицима, као и да им омогуће да самостално и групно иницирају активности. Емпиријски резултати потврђују да подржавање аутономије утиче на боље појмовно разумевање код ученика (Benware & Deci, 1984; Grolnick & Ryan, 1987; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Boggiano *et al.*, 1993), развијање њихове креативности и раст интринзичне мотивације (Amabile, 1979; Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Koestner *et al.*, 1984), јачање њиховог самопоуздања (Deci, Koestner & Ryan, 2001) и тако даље. Ученици наставника који подстичу аутономију у одељењу показују веће ангажовање у наставним активностима, боље школско постигнуће и боље психолошко здравље у односу на ученике чији су наставници склони да контролишу њихово понашање (Reeve 2002; Reeve & Jang, 2006).

Наставници који подржавају аутономију ученика верују како је за њихове ученике најважније да науче како да самостално решавају проблеме, уз минимално ослањање на упутства наставника (Gronlick & Ryan, 1987), како је важно да ученици имају иницијативу, уче из позитивног и/или негативног искуства и самостално решавају задатке, такође, уз минимално ослањање на дирекције самих наставника (Deci & Ryan, 2008). Ови наставници потпомажу независност у мишљењу и доношењу одлука тако што ученицима дају могућност избора користећи дискусију и друге технике за подстицање аутономије.

Наставници који контролишу ученике и онемогућавају њихову аутономију занемарују њихове мотивационе ресурсе, строго реализују наставне активности у складу с наставним програмом, не прате индивидуални темпо ученика и нису отворени за „другачија“ мишљења и решења, служе се претежно спољашњим средствима мотивације, намећу образовне циљеве, највећим делом они иницирају комуникацију са ученицима и генерално утичу на то како ће се ученици осећати, мислити и понашати (Reeve, 2002; Assor *et al.*, 2005; Reeve & Jang, 2006). Ови наставници чешће наређују, критикују и прекоравају и инсистирају да ученици свој рад ускладе са њиховом планом (Deci *et al.*, 1982; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Reeve, 2002). Генерално, наставници имају позитивнији однос према мотивационим стратегијама које карактерише контрола него према стратегијама које подржавају ученичку аутономију, чак и када им је концепт аутономије познат. Поједина истраживања показују да чак и родитељи и ученици више воле наставнике који испољавају већи степен контроле

понашања ученика, иако ученици науче више када њихови наставници подржавају различите облике аутономије (Woolfolk, 1995; Reeve & Jang, 2006).

Интерперсонални стил наставника често рефлектује притисак који истовремено трпи и пројектује ужи и шири социјални контекст. Кад наставници доживљавају притисак који произлази из организације школског контекста и образовног система уопште, неретко преносе тај притисак и на своје ученике (Deci *et al.*, 1982; Ryan, Mims, & Koestner, 1983; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Pelletier, Levesque & Legault, 2002; Pelletier & Sharp, 2009). Ови аутори истичу да неуважавање иницијативе и аутономије наставника истовремено утиче на смањење наставникове и ученикове иницијативе и мотивације, као и на квалитет њихове сарадње.

Намеће се једно од важних питања за образовну праксу – је ли могуће да наставник научи и овлада одређеним стилем понашања. Истраживачки налази потврђују да је „подржавање ученичке аутономије“ као интерперсонални стил наставника могуће учити и развијати (Reeve, 2006). Поједини аутори су настојали да посредством едукације упознају наставнике са теоријом самодетерминације и да их подстакну да инкорпорирају у свој начин рада стратегије које подржавају аутономију ученика (Reeve *et al.*, 2004). Показало се да су наставници након обуке били спремнији да подрже ученичку иницијативу и аутономију што се одразило и на виши ниво ученичког ангажовања у школском учењу. Да би иницијатива код деце била подстакнута, важно је да наставници покрећу личне и групне акције како би унапредили рад у својој школи. Такође, то подразумева спровођење акционих истраживања, уз помоћ којих ће осмишљавати своју даљу праксу као „рефлексивни практичари“, унапређивати своје „имплицитне педагогије“ и бити у стању да се активно укључе у промене у образовном систему. Наставници не би требало да буду само следбеници, него и креатори вредности, предлога за рад и спровођење акција на ширем друштвеном плану у оквиру своје професије, укључујући у овај процес и децу и родитеље.

Иницијатива и аутономна мотивација у приступу *Тролист*

Циљ овог рада био је да се размотре појмовно-терминолошка одређења иницијативе и аутономне мотивације ученика у педагошко-психолошком дискурсу, да се прикажу теоријске претпо-

ставке о могућностима подстицања иницијативе и аутономне мотивације у школском и породичном контексту, и емпиријски резултати који поткрепљују преовладавајућа размишљања о овим концептима у савременој науци. Иницијатива у педагошком и психолошком дискурсу недовољно је дефинисана као посебан конструкт. У овом раду полазимо од схватања иницијативе као мотивационог концепта. Иницијатива може бити дефинисана преко унутрашње мотивације и у складу с тим може бити дефинисана као унутрашњи подстрек који појединца и/или групу особа покреће на активност због развијања нових и трансформисања старих идеја, решавања актуелних и антиципираних проблема или проналажења иновативних решења у складу са властитим циљевима и потребама. Иако је иницијатива завршни део мотивационог процеса који индивидуу покреће на акцију, треба ипак правити разлику између иницијативе и унутрашње/аутономне мотивације. Однос унутрашње мотивације и иницијативе можемо упоредити са односом фенотипа и генотипа, где би се фенотип односио на мотивацију испољену у иницијативи, а генотип на концепт унутрашње мотивације, која је у основи иницијативе, али која без ње није лако уочљива. Покретање одређене акције може бити резултат споља наметнутих захтева или присуства различитих врста поткрепљења (на пример, учење због награде), али такав облик понашања или активности неће бити одржив у дужем временском периоду. Још је важније то што такав облик понашања није покренут из личне побуде. То значи да ће акција трајати толико колико је поткрепљење доступно, а недостатак поткрепљења угасиће и акцију. Другим речима, што је нечије понашање у већој мери аутономно и детерминисано изнутра, то је његова трајност и независност од директних или антиципираних поткрепљења већа. Значења појмова иницијативе и аутономне мотивације нераздвојна су и испреплетена. Иницијативу одликује аутономност, односно покретање акције из *унутрашње потребе*. Иницијативно и аутономно мотивисано понашање појединца покренуто је по сопственој вољи и избору, у настојању да се оствари одређени циљ или да се постигне успех у одређеној активности.

Деца су активна бића која имају природну и развојну тенденцију да се прилагођавају захтевима спољашњег света, тако што ће интернализовати и интегрисати вредности и понашања која им омогућавају да делују оптимално и ефикасно у породичном и школском окружењу. Међутим, она имају и потребу за слободом. Аутономно понашање детета могуће је неговати или

осујетити на различитим узрастима, у зависности од тога да ли родитељи и наставници обезбеђују деци подржавајући социјални контекст. Пружање подршке дечјој иницијативи и аутономији доприноси развијању њиховог осећаја припадности и повезаности са другима, компетентности, делотворности и ефикасности, као и доживљају да је њихово понашање покренуто на основу слободног избора и воље. Такав подржавајући социјални контекст повољно утиче на већу ангажованост детета у школским активностима, боље исходе учења, психолошку прилагођеност, као и заузимање личне креативне позиције у школи и породици.

Без обзира на то да ли је реч о родитељском или наставничком стилу понашања, не може се поистоветити пружање подршке дечјој аутономији са запостављањем, немарношћу или генерално попустљивим односом према детету. Деца не могу да функционишу оптимално у контексту занемаривања и хаоса. Потребно је да им наставници и родитељи јасно образлажу и објасне правила понашања, вредности, очекивања и смернице које им помажу да се осећају ефикасно, компетентно и аутономно. Могуће је чак „скицирати“ пожељан профил понашања наставника и родитеља који активно подстичу иницијативу и аутономију детета. То је понашање које укључује уважавање и разумевање дечјег мишљења и осећања; давање јасних, правовремених и одговарајућих образложења због чега је неопходно да се промени одређено понашање; омогућавање детету да прави изборе и подстицање његове иницијативе; подстицање деце да самостално решавају проблеме. Такође, овај профил укључује и избегавање коришћења техника контроле као што су неумерена и неконструктивна критика, наредба и прекор.

У контексту нове образовне парадигме, иницијатива, стваралаштво и сарадња треба да представљају кључне елементе у образовању младих и развоју савременог грађанског друштва. Главне карактеристике иницијативе појединца или групе заснивају се на потреби да се свет мења и унапређује, да се креирају нове вредности, да се проналази лични смисао у тим процесима, као и да се у том процесу преузме активна улога (Šefer, 2012). Стваралачки рад је увек покренут иницијативом да се открије нешто ново и постигне нешто корисно. Пошто се иницијатива најчешће заснива на интринзиčnoј и аутономној мотивацији, без ње се не може ни замислити креативни акт. Међутим, захтеви савременог друштва све чешће превазилазе напоре и могућности појединца, што намеће потребу за удруживањем њихових креативних потенцијала ради остваривања личног и друштвеног напретка.

Прецизније, савремено друштво „гражи“ особе које су спремне да заједнички учествују у иницирању акција и њиховој реализацији, што подразумева размену идеја, заједничко промишљање и међусобно подстицање кроз сарадњу и тимски рад. На тај начин, сваки појединац активира сопствене потенцијале и даје лични допринос заједничкој акцији, превазилазе се ограничења индивидуалног деловања, а исходи који се остварују добијају квалитет више у сарадњи са другима.

Развијање иницијативе, подстицање сарадње и стваралаштва код младих јесте основа за покретање српског образовања и друштва уопште. Ови циљеви помажу младима да премосте недовољно подстицајне животне и школске околности у једном друштвено-политичком нестабилном систему. Такође, на тај начин је младима омогућено да своје уже и шире окружење воде напред, ка новим зонама личног и друштвеног развоја.

Литература

- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of the infant-mother relationship, *Child Development*, Vol. 40, 969–1025.
- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives, *The American Journal of Psychology*, 50, 141–156.
- Amabile, T. M., W. DeJong, & M. R. Lepper (1976). Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 34, 92–98.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 37, No. 2, 221–233.
- Assor, A., H. Kaplan, Y. Kanat-Maymon & G. Roth (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: the role of anger and anxiety, *Learning and Instruction*, Vol. 15, No. 5, 397–413.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baucal, A., D. Pavlović-Babić, V. Đurić, O. Tošković, J. Radišić, D. Stanковић i N. Buđevac (2009). Školska motivacija učenika u Srbiji (Neobjavljeni istraživački izveštaj). Beograd.
- Benware, C. & E. L. Deci (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set, *American Educational Research Journal*, Vol. 21, No. 4, 755–765.
- Boggiano, A. K. & D. N. Ruble (1979). Competence and the overjustification effect: a developmental study, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1462–1468.

- Boggiano, A. K., C. Flink, A. Shields, A. Seelbach & M. Barrett (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills, *Motivation and Emotion*, Vol. 17, No. 4, 319–334.
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock.
- Connel, J. P. & J. G. Wellborn (1991). Competence, autonomy and relatedness: a motivational analysis of self-esteem processes; in M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (eds.): *Self-processes and development. The Minnesota symposium on child psychology* (43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csikszentmihalyi, M. (1975): *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. (1971): Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 18, 105–115.
- Deci, E. L., J. Nezlek, L. Sheinman (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 40, 1–10.
- Deci, E. L., N. H. Spiegel, R. M. Ryan, R. Koestner & M. Kauffman (1982). The effects of performance standards on teaching styles: the behavior of controlling teachers, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 74, No. 6, 852–859.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., R. J. Vallerand & L. G. Pelletier (1991). Motivation and education: the self-determination perspective, *Educational Psychologist*, Vol. 26, No. 3–4, 325–346.
- Deci, E., R. Hodges, L. Pierson & J. Tomassone (1992). Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps, *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, No. 7, 457–471.
- Deci, E., H. Eghrari, B. Patrick & D. Leone (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective, *Journal of Personality*, Vol. 62, 119–142.
- Deci, E. L. (1995). *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Deci, E. L., R. M. Ryan & G. C. Williams (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning, *Learning and Individual Differences*, Vol. 8, No. 3, 165–183.
- Deci, E. L., R. Koestner & R. M. Ryan (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation, *Psychological Bulletin*, Vol. 125, No. 6, 627–668.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, Vol. 11, No. 4, 227–268.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2001). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Deci, E. L., R. Koestner & R. M. Ryan (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: reconsidered once again, *Review of Educational Research*, Vol. 71, No. 1, 1–27.
- Deci, E. L., G. J. La Guardia, A. C. Moller, M. J. Scheiner & R. M. Ryan (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: mutuality in close friendships, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 32, No. 3, 313–327.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 51, 14–23.
- Džinović, V. i J. Pavlović (2011). Kvalitativna metodologija: pokretanje strateških dijaloga o obrazovanju; u M. Vujačić, J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (ur.): *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji* (24–37). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence and extrinsic reward systems on intrinsic motivation, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 21, No. 3, 273–288.
- Flink, C., K. M. Boggiano & M. Barrett (1990). Controlling teaching strategies: undermining children's self-determination and performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 59, No. 5, 916–924.
- Grolnick, W. S., L. Bridges & A. Frodi (1984). Maternal control style and the mastery motivation of oneyear-olds, *Infant Mental Health Journal*, Vol. 5, No. 2, 72–82.
- Grolnick, W. S. & R. M. Ryan (1987). Autonomy in children's learning: an experimental and individual difference investigation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 5, 890–898.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, No. 2, 143–154.
- Grolnick, W. S., E. L. Deci & R. M. Ryan (1997). Internalization within the family: the self-determination theory perspective; in J. E. Grusec & L. Kuczynski (eds.): *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (135–161). New York: John Wiley.
- Grolnick, W. S., M. S. Farkas, R. Sohmer, S. Michaels & J. Valsiner (2007). Facilitating motivation in young adolescents: effects of an after-school program, *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 28, No. 4, 332–344.
- Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 164–173.
- Harackiewicz, J. M., G. Manderlink & C. Sansone (1984). Rewarding pinball wizardry: The effects of evaluation on intrinsic interest, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 47, 287–300.
- Harter, S. (1996). Teacher and classmate influence on scholastic motivation, self-esteem and level of voice in adolescents; in J. Juvonen & K. R. Wentzel (ed.): *Social motivation: understanding children's school adjustment* (11–42). New York: Cambridge University Press.

- Joussemet, M., R. Landry & R. Koestner (2008). A self-determination theory perspective on parenting, *Canadian Psychology*, Vol. 49, No. 3, 194–200.
- Koestner, R., R. M. Ryan, F. Bernieri & K. Holt (1984). Setting limits in children's behavior: the differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity, *Journal of Personality*, Vol. 52, No. 3, 233–248.
- Key competences for lifelong learning: European reference framework* (2006). Retrieved July 24, 2012 from World Web Wide http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf
- La Guardia, J. G. & R. M. Ryan (2002). What adolescent need: a self-determination theory perspective on development within families, school and society; in F. Pajares & T. Urdan (eds.): *Academic motivation of adolescents* (193–267). San Diego, CA: Academic Press.
- Lepper, M. R. & D. Greene (1975). Turning play into work: effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 31, No. 3, 479–486.
- Levesque, C., A. N. Zuelhlke, L. R. Stanek & R. M. Ryan (2004). Autonomy and competence in German and American university students: a comparative study based on self-determination theory, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 96, No. 1, 68–84.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 88, No. 2, 203–214.
- Niemiec, C. P. & R. M. Ryan (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: applying self-determination theory to educational practice, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 133–144.
- Ommundsen, Y. & S. E. Kvalø (2007). Autonomy-mastery supportive or performance focused? Different teacher behaviors' and pupils' outcomes in physical education, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 51, No. 4, 385–413.
- Oxford Advanced Learning Dictionary Online (2011). Retrieved December 12, 2011 from the World Wide Web <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com>
- Pedagoški rečnik* (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.
- Pelletier, L. G., G. S. Levesque & L. Legault (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 94, No. 1, 186–196.
- Pelletier, L. G. & E. C. Sharp (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom, *Theory and Research in Education*, Vol. 7, No. 2, 174–183.
- Polovina, N. (2011). Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo u savremenom obrazovanju: jezik teorije i jezik prakse, Međunarodna naučna konferencija „Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo u savremenom obrazovanju“, Knjiga

- rezimea (5), 25–26. novembar 2011. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Privredna komora Srbije.
- Reeve, J., E. Bolt & Y. Cai (1999). Autonomy supportive teachers: how they teach and motivate students, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 3, 537–548.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings; in E. L. Deci & R. M. Ryan (eds.): *Handbook of self-determination research* (183–203). New York: University of Rochester Press.
- Reeve, J., H. Jang, D. Carrell, S. Joen & J. Barch (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support, *Journal of Motivation and Emotion*, Vol. 28, No. 2, 147–169.
- Reeve, J. & H. Jang (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 98, No. 1, 209–218.
- Rečnik srpskog jezika* (2007). Novi Sad: Matica srpska.
- Ryan, R. M., V. Mims & R. Koestner (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: a review and test using cognitive evaluation theory, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 45, No. 4, 736–750.
- Ryan, R. M., J. P. Connell & E. L. Deci (1985). A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education; in C. Ames & R. E. Ames (eds.), *Research on motivation in education: The classroom milieu* (13–51). New York: Academic.
- Ryan, R. M. & W. S. Grolnick (1986). Origins and pawns in the classroom: a self-report and projective assessment of children's perceptions, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, No. 3, 550–558.
- Ryan, R. M. & C. L. Powelson (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education, *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 60, No. 1, 49–66.
- Ryan, R. M., J. Stiller & J. H. Lynch (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem, *Journal of Early Adolescence*, Vol. 14, No. 2, 226–249.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes, *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 25, 54–67.
- Ryan, R. & E. L. Deci (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, Vol. 74, 1557–1586.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness*. San Francisco: Freeman.
- Sheldon, K. M., L. Houser-Marko & T. Kasser (2006). Does autonomy increase with age? Comparing the goal motivations of college students and their parents, *Journal of Research in Personality*, Vol. 40, 168–178.
- Sheldon, K. M. & L. S. Krieger (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: a longitudinal test of self-determina-

- tion theory, *Personality and Social Psychology Bulletin*, Vol. 33, 883–897.
- Soenens, B. & M. Vansteenkiste (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in 3 life domains: the role of parents' and teachers' autonomy support, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 34, No. 6, 589–604.
- Vansteenkiste, M., J. Simons, W. Lens, B. Soenens & L. Matos (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement, *Child Development*, Vol. 76, No. 2, 483–501.
- Vallerand, R. J. & R. Bissonnette (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study, *Journal of Personality*, Vol. 60, 599–620.
- Vujačić, M., J. Pavlović, D. Stanković, V. Džinović i I. Đerić (2011). *Predstave o obrazovnim promenama: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Zuckerman, M., J. Porac, D. Lathin, R. Smith & E. L. Deci (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

САРАДЊА¹

Славица Шевкушић² и Дејан Станковић
Институт за педагошка истраживања

Никад не сумњај да ће мала група промишљених, посвећених грађана моћи променити свет; уистину, то је и једино што икада јесте мењало свет.

Маргарет Мид

Способност да се сарађује са другима сматра се једном од основних компетенција у савременом друштву. Усложњавање делатности у свим областима друштвеног живота намеће захтев да се развијају вештине рада у мањим или већим тимовима и групама, као и вештине конструктивне комуникације која ће допринети међусобном разумевању и усаглашавању ставова, посебно кад је реч о културално хетерогеним групама.

У области образовања и васпитања, у бројним интернационалним и националним документима сарадња се истиче као једна од основних компетенција ученика и наставника. Европски референтни оквир дефинише осам кључних компетенција целоживотног учења које су неопходне грађанима у друштву које је засновано на знању. Међу кључним компетенцијама које треба подстицати током иницијалног образовања младих наводи се посебна група компетенција, тзв. социјалне или међуљудске компетенције које „подразумевају све облике понашања који су у служби ефикасне и конструктивне комуникације у друштвеном животу појединца и у циљу ненасилног решавања конфликта где је то потребно“ (OECD, 2005). Такође, кад су у питању наставници, у документу који представља важан референтни оквир за европске и националне иницијативе и програме – *Заједнички принципи за компетенције и квалификације наставника* (European Commission, 2005) – сарадња наставника са колегама наводи се као једна од основних компетенција у оквиру области „Радити са другима“.

¹ Чланак 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 ssevkusic@rcub.bg.ac.rs

Наводи се да је потребно да наставници „сарађују са колегама како би побољшали сопствено учење и наставну праксу“, као и да су способни „да припремају и развијају колаборативне активности које повећавају социјалну интелигенцију ученика“ (према: Stanković, 2010: 70).

Кључне компетенције за целоживотно учење унете су и у нови *Закон о основама система образовања и васпитања* у Републици Србији (2009), и то као део општих циљева образовања и васпитања, као и општих исхода и стандарда. Тако се као један од важних циљева (члан 4) наводи „развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности, квалитетне и ефикасне сарадње са другима и способности за тимски рад и неговање другарства и пријатељства“. У оквиру општих исхода и стандарда (члан 5) дефинисано је да систем образовања мора да обезбеди услове да деца, ученици и одрасли буду оспособљени „да раде ефикасно са другима као чланови тима, групе, организације и заједнице“, као и да „ефикасно комуницирају користећи се разноврсним вербалним, визуелним и симболичким средствима“.

Сарадња је сложена компетенција и, ако следимо општу дефиницију компетенције, њену неопходну структуру чине знања, вештине, емоције, ставови и вредности. У васпитно-образовном контексту сарадња представља истовремено и циљ и средство. Другим речима, способност да се сарађује најефикасније се развија практиковањем сарадничких активности. У научној и стручној литератури постоје бројни докази о позитивним ефектима учења путем сарадње на постигнуће ученика, квалитет знања (критичко мишљење и креативнији одговори), јачање интринзичке мотивације, развој иницијативе и аутономије, као и учење социјалних вештина и просоцијалног понашања. И поред тога, конкуренција је толико дуго присутна у школској пракси да је тешко и замислити да би се могло без ње. Наставници и родитељи већ од почетка школовања непрекидно пореде децу да би се утврдило ко је интелигентнији, супериоран, ко више зна. Један од могућих разлога за ово чини и даље преовладавајуће уверење да је такмичење као стратегија ефикасније и важније у припремању деце и младих за високо конкуритивни свет одраслих. Оно што, такође, доприноси ограниченој примени кооперативног учења и других сарадничких активности у школама јесте генерални отпор према променама, према стваралачком приступу раду, аутономној мотивацији ученика као и према сарадњи. Иако стратегије кооперативног учења имају своју дугу историју, практичари их још увек доживљавају као нове.

Разлози због којих се кооперативно учење и други облици сарадње сматрају ефикасном наставном стратегијом за унапређивање мишљења, као и социјално-емоционалног и моралног развоја ученика могу се боље разумети ако се анализирају различити теоријски приступи који се налазе у њиховој основи. У овом раду, поред концептуално-теоријског одређења сарадње као психосоцијалног феномена, разматраћемо и истраживачке налазе који говоре о кључним факторима који утичу на сарадњу, с посебним освртом на узраст деце. У другом делу рада бавићемо се условима и начинима подстицања сарадње ученика у настави. И на крају, говорићемо о професионалној сарадњи између наставника у школи: о могућим узроцима недовољне сарадње, о њеним облицима и ефектима на квалитет образовно-васпитног рада.

Теоријска разматрања сарадње

У литератури се могу пронаћи различите дефиниције сарадње. Генерално, шире схватање подразумева све облике удружених акција две особе или више њих које у тој акцији узајамно остварују неку добит. У дефиницији у којој се примењује строжи критеријум сарадња се посматра као „индивидуално понашање којим особа 'плаћа цену' да би се ангажовала у заједничкој активности чије користи се шире на друге чланове неке групе“ (Bowles and Gintis, 2002: 430).

Мада се сарадњом баве различите научне дисциплине, за овај рад релевантни су доприноси које су теоријска и емпиријска истраживања у социјалној психологији дала разумевању услова, процеса и ефеката сарадње. Као најранији подстицај за ова истраживања најчешће се наводе идеје о групној динамици које је тридесетих година прошлог века формулисао психолог Курт Левин (Lewin, 1935). Левин је сматрао да је суштина групе у међузависности њених чланова, створеној помоћу заједничких циљева, што групу чини динамичном целином, таквом да промена у статусу било којег члана или подгрупе доводи до промена у статусу свих других чланова или подгрупа. Такође, суштину групе представља интринзичко стање које чланове групе мотивише на акцију и деловање у правцу испуњења заједничког циља.

Од посебне је важности за концептуализацију сарадње рад Мортонa Дојча, Левиновог студента, који је формулисао теорију сарадње и такмичења у групама и испитивао ефекте које ови процеси и облици искуства имају на међусобне односе чланова тих

група (Deutsch, 1949; 1960). Дојчев рад у овој области поставио је основе *теорије социјалне међузависности*, једне од најутицајних теорија у проучавању сарадње. Према овој теорији социјална међузависност постоји онда када постоји повезаност између настојања појединаца да испуне своје циљеве, односно када појединци опажају да на остварење њихових циљева утичу настојања других да постигну своје циљеве. Социјалну међузависност (обострани утицај) треба разликовати од социјалне зависности (једносмеран утицај) и социјалне независности (нема међусобног утицаја). Два облика социјалне међузависности чине сарадња и такмичење. Примењено на област образовања, ово гледиште претпоставља да начин на који је социјална међузависност структурирана одређује интеракцију међу појединцима, што, с друге стране, одређује исходе учења. Позитивна међузависност или сарадња резултује унапређујућим интеракцијама, јер појединци охрабрују и помажу једни другима у току процеса учења. Ово се дешава зато што појединци опажају да могу да постигну своје циљеве ако, и само ако, сви чланови остваре своје циљеве и због тога се труде да њихове акције буду од користи свим члановима групе. Негативна међузависност или такмичење има за последицу супротстављајуће интеракције, јер појединци обесхрабрују и ометају једни друге у њиховим намерама да успеју. С обзиром на то да су индивидуални циљеви негативно повезани, појединци теже исходима који представљају личну добит, а који су штетни по друге у тој ситуацији. У одсуству међузависности, односно у ситуацијама индивидуалног рада, нема интеракције, јер појединци раде независно једни од других (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Развијајући даље ову теорију, други аутори су указали на неколико важних карактеристика социјалне међузависности (Kelley & Thibaut, 1978). Прва је *степен зависности* од акција других особа: у постизању циљева – што је степен зависности већи, већа је тенденција ка сарађивању. Друга карактеристика је *узајамност зависности* – што су односи моћи међу појединцима симетричнији, то је интеракција стабилнија и сарадња вероватнија. Трећа карактеристика је *подударност циљева* – што је подударност циљева већа то је јачи мотив за сарадњом – што Дојч сликовито описује као „пливамо или тонемо заједно“. Ова подударност циљева не значи и њихову истоветност, већ само позитивну повезаност. Кооперативни циљеви за различите појединце могу бити исти, али могу бити и различити (Stanković, 2008).

Значајан допринос разумевању сарадње и њених ефеката на различите аспекте развоја деце и младих дале су когнитивно-

-развојне теорије Пијажеа и Виготског. Идеја о значају сарадње међу вршњацима појављује се у обе теорије, због чега су истраживања заснована на њиховим теоријским поставкама имала важне импликације у области развијања наставних метода (Ševkušić, 1998). Кључни концепт Пијажеове теорије о односу између сарадње и когнитивног развоја јесте *когнитивни конфликт*. У ранијим радовима Пијаже је тврдио да се когнитивни конфликт може појавити у току социјалне интеракције, у дискусији између деце која заступају различита гледишта о интелектуалним или моралним питањима (социокогнитивни конфликт). Таква логичка дискусија доприноси да деца почињу да увиђају да постоје различита гледишта која се не могу лако подвести под њихова, претходно постојећа. Пијаже је веровао да се исти логички односи, које деца почињу да разумеју у односу на физички свет, практикују и у социјалним односима. У том смислу, он је истакао да је сарадња између вршњака (уравнотежени односи) идеална форма социјалне интеракције која унапређује развој (Piaget, 1932). Пијаже је кооперацију сматрао формом рада у којој се проблем кроз дискусију сагледа из различитих углова и подстиче когнитивни конфликт. Таква дискусија доводи до поремећаја равнотеже у индивидуи, а настојање да се досегне логичко решење унутрашњег конфликта води ка когнитивном напредовању (Piaget, 1971). Преглед истраживања о конзервацији, која су изведена на овим теоријским поставкама, великим делом су потврдила Пијажеове претпоставке: показало се да су највећу корист од вршњачке интеракције током решавања задатака имали они ученици који су често размењивали своје мишљење о начинима решавања проблема са другом децом. У ситуацијама у којима један ученик доминира над осталима током решавања проблема или где се партнери не труде да дођу до заједничког решења, когнитивни напредак ученика био је мањи него у случајевима у којима су деца заједнички радила на решавању проблема (Tudge & Rogoff, 1989). Концепт који је Виготски предложио за разумевање социјално-интеракционе природе дечјег развоја јесте *зона наредног развоја*, у којој деца извршавају задатке изван граница својих способности у сарадњи са компетентнијом особом, одраслим или вршњаком (Vigotski, 1972). У социјалној интеракцији у зони наредног развоја деца су способна да решавају сложеније проблеме него што то могу када раде индивидуално и тако вежбају вештине које интернализују да би унапредили оно што могу да ураде независно од других (Tudge & Rogoff, 1989). Иако је сматрао да кооперативне активности у зони наредног

развоја унапређују развој, то не значи да су могућности сарадње бесконачне, већ да дете може урадити више него када ради самостално, у границама одређеним његовом развијеношћу и његовим интелектуалним могућностима. У сарадњи дете лакше решава задатке најближе свом нивоу развоја, али како тежина задатка постепено расте, постаје несавладива чак и за решавање у сарадњи (Vigotski, 1996).

Док је Пијаже тврдио како је за успешну сарадњу важно да се интеракција међу партнерима заснива на односима који нису хијерархијски, Виготски и његови следбеници истичу потребу за асиметричном интеракцијом у којој одрасли или компетентнији вршњак морају да поседују више знања од детета, али и да разумеју његове захтеве и потребе. То значи да се напредак у мишљењу може очекивати код оног детета које ради заједно са дететом које више зна или је интелектуално напредније, док у супротном ефекти нису вероватни. Истраживања којима су провераване ове претпоставке дала су контрадикторне налазе. Позитивни ефекти сарадње нађени су и код деце која су била на вишем и код оне на nižем степену развоја. Тако, у класичним задацима у којима је Пијаже испитивао конзервацију, показало се да сарадња између напреднијег детета и детета нижег операционог нивоа не доводи до назадовања код детета које има конзервацију (Piјаже i Inhelder, 1978). Штавише, ова деца даље напредују на датим задацима. Међутим, нека друга истраживања документују да је неопходно да постоји асиметрија у знању да би се остварили ефекти на развој. Ови налази показују да највећу корист од сарадње имају она деца која раде у пару са вршњаком који је компетентнији у одређеној области, има развијеније социјалне вештине, даје позитивну повратну информацију и јасно формулише стратегије решавања проблема (Tudge & Winterhoff, 1993). Они, такође, подржавају схватање Виготског да до развоја долази када се интелектуална размена одвија у зони где постоји потенцијал детета да успешно функционише, учећи у сарадњи са напреднијим вршњаком и упућују на закључак да су когнитивне и социјалне користи од сарадње евидентне како у хомогеним тако и у хетерогеним ученичким групама.

У којој мери је ниво стручности партнера који уче и раде заједно важан чинилац за когнитивно напредовање очигледно зависи и од неких других фактора. Један од њих, који се посебно издваја у литератури, јесте *интерсубјективност*. Овај појам подразумева удружено разумевање проблема, при чему особе у интеракцији узимају у обзир гледиште оног другог. За Пијажеа,

партнери морају имати заједнички језик, систем идеја и реци-прочно улагати напор да се испитају разлике у мишљењима, као и да се прилагоде тим разликама. Виготски је сматрао да је дете заинтересовано за напредовање уз помоћ одраслог (или компетентнијег вршњака), а одрасли је одговоран за прилагођавање дијалога, тако да он више одговара дечјој зони наредног развоја. Дакле, оба гледишта се слажу у погледу истицања важности *дијалога* између партнера који сарађују (Ševkušić, 1998). Истраживачи који су следили традицију Пијажеа, испитивали су његове претпоставке о значају кооперативног разумевања и дискусије између вршњака за когнитивно напредовање. Резултати су потврдили да размена мишљења у току решавања задатака може бити суштински фактор напредовања. На пример, деца која су највише напредовала сарађујући са вршњацима у математици и спацијалним задацима, била су она која су чешће размењивала идеје о логици задатка и стратегијама решавања. Деца која су се превише препирала или нису била довољно укључена у расправу мање су напредовала (Tudge & Rogoff, 1989). Истраживачи који су радили у оквиру теорије Виготског усмерили су пажњу на појам заједничке конструкције решења или *социјалне координације*. Они сматрају да је разлика у гледиштима међу партнерима драгоцен, али мање ефикасна него покушај да се координирају та гледишта и конструишу хипотезе да би се дошло до одговора. Форман (1987) је тврдила да њени резултати показују да је најважнији аспект ове координације способност партнера који сарађују да успоставе *интерпсихичку регулацију*. Дакле, истраживања која следе теоријске поставке Пијажеа и Виготског о значају вршњачке сарадње пружају доказе да би суштински фактор развоја у когнитивном домену могао бити степен у којем партнери „улазе“ једни другима у референтни оквир – степен узајамног разумевања и координације помоћу дискусије да би се решио проблем.

И у новијој литератури концепту интересубјективности при-даје се велики значај у дискусијама о ефектима међуљудске сарадње (Gardenfors, 2008; Tomasello *et. al.*, 2005). Дискутујући о когнитивним и комуникативним способностима које се захтевају за сложеније облике сарадње, ови аутори дефинишу интересубјективност као функцију која подразумева размену и способност представљања менталног стања других особа, односно њихова уверења, емоције, жеље, усмереност пажње и намере. Предуслов за испољавање било ког облика интересубјективности јесте способност уживљавања у унутрашње стање другог. На питање да ли дете или одрасли испољава интересубјективност не постоји

једноставан одговор. Гарденфорс је рашчланио интерсубјективност на пет способности које су критичне за напредније облике сарадње: (1) препознавање емоција друге особе, (2) препознавање жеља друге особе, (3) увиђање усмерености пажње друге особе, (4) увиђање намера друге особе, (5) схватање уверења друге особе (Gardenfors, 2008: 3).

Препознавање емоција друге особе. Особа која има ову способност може препознати, на пример, да је друга особа тужна или срећна. Реч је о способности која се уобичајено назива *емпатија*. Гестови и покрети тела којима се изражавају емоције имају комуникативну сврху. Такве манифестације су очигледне међу животињама које имају развијенији социјални живот. Еволуционистичко објашњење за ово јесте да способност емпатије води ка већој солидарности унутар групе.

Препознавање жеља друге особе. Ова способност укључује представу о томе да друге особе не морају желети исте ствари као ми. Жеља је позитиван став према неком спољашњем објекту или догађају. Резултати из студија о дечјем развоју сугеришу да деца стара 18 месеци могу разумети да други желе различито од онога што она желе (Wellman & Liu, 2004).

Увиђање усмерености пажње друге особе. Ово значи да је особа у стању да схвати на чему је фокус пажње других особа. Чак и врло мала деца могу пратити на који је објект друга особа усмерила пажњу. Сложенији облик пажње је постизање *удружене пажње* на објект. Успех у достизању удружене пажње представља неопходан услов промишљене сарадње. Способност ангажовања у заједничкој пажњи и реципрочном понашању јесте карактеристика која се запажа само код људске врсте.

Препознавање намера друге особе. Чак и када је особа у стању да интерпретира нечије понашање као усмерено ка циљу, то не мора значити да она увиђа и какве су намере те особе. Из овога следи да заједничке намере нису исто што и заједнички циљеви, а интенционалност није исто што и сврсисходна акција. „Удруживање“ намера је неопходно за сложеније облике кооперације. Ово подразумева да појединац може препознати планове друге особе и координирати сопствене намере са туђим. Када неко може да координира своје намере са туђим, радећи према остварењу заједничког циља, постигнуте су удружене намере. На пример, градећи кулу од коцака, дете може схватити да ће одрасли чврсто држати кулу док оно смешта следећу коцку. Ова способност јавља се око друге године живота (Brownell & Carriger, 1990).

Препознавање уверења и знања друге особе. Најсложенија димензија интерсубјективности јесте препознавање уверења и знања која друга особа поседује. Истраживачки налази сугеришу да деца већ на узрасту од три године могу препознати да друге особе имају различита уверења која утичу на њихове акције (Wellman & Liu, 2004). Само људи имају способност „ја знам да друга особа зна“, тј. поседују знање другог реда. Ова способност формира основу за удружена уверења, која се на колективном нивоу често називају *заједничко знање*.

Будући да досадашњи налази истраживања о интерсубјективности не указују на то да друге врсте осим човека могу достићи ниво удружених намера и удружених уверења, а то би могло објаснити зашто је само човек у стању да развије напредније и сложеније облике сарадње (Gardenfors, 2008).

Узраст деце и сарадња

Развој способности да се сарађује са вршњацима сматра се важним знаком напредовања деце. Теоретичари већ дуго верују да се нови стадијуми у социјалном и когнитивном развоју појављују у контексту кооперативних игара са другом децом (Hartup, 1983; Piaget, 1932). Почети вршњачке сарадње представљају дечји улазак у вршњачку културу.

Међутим, порекло и рани развој дечје способности да сарађују са вршњацима релативно мало су истраживани. Тек у претходној деценији дошло је до значајнијег пораста броја истраживања о врло малој деци и њиховом социјалном разумевању. Налази ових истраживања, претежно опсервационог карактера, указују на то да су на узрасту *млађем од две године* социјалне интеракције и секвенце социјалне игре могуће само у контексту интеракције са одраслима. Пре узраста од 18 месеци дечје интеракције су ретке, примитивне и минимално координисане, и поред тога што деца испољавају међусобно социјално интересовање већ на узрасту од шест месеци (Brownell et al., 2006). Посматрања дечјег понашања у групним играма показују да су секвенце социјалне интеракције ретке, краткотрајне (већина траје мање од 20 секунди) и најчешће укључују два детета. На узрасту до две године дете је још у врло раној фази развоја социјалних вештина и веома му је тешко да учи интерперсонална понашања. Повратна информација коју дају вршњаци јесте варијабилна и често сувише одложена да би омогућила детету да развије стабилно иску-

ство предвиђања везе између сопственог понашања и активности вршњака. Као последица тога, највећи број дечјих „истраживачких“ активности и игара на овом узрасту врши се са објектима и одраслима. Ипак, нека истраживања су показала да на овом узрасту деца почињу да се ангажују и у просоцијалним активностима, размењујући играчке са децом и одраслима и сарађујући са одраслима и вршњацима да би остварили неки циљ (Eisenberg & Fabes, 1998; Warneken & Tomasello, 2006).

У *другој години живота* деца почињу да се крећу и изван интеракције са одраслим особама и полако улазе у свет вршњака. У лонгитудиналном истраживању Екерман и сарадници открили су драматичан „скок“ спонтане кооперативне активности између деце на узрасту од 20 месеци до 24 месеца (Eckerman & Didow, 1989). Реч је искључиво о узајамној имитацији невербалних активности, као што су скакање и трчање. И друге студије сведоче о томе да тек на узрасту између двадесет четвртог и тридесетог месеца деца почињу да сарађују (Brownell & Carriger, 1990). Током треће године у кооперативним играма деца у већој мери реагују на акције и жеље вршњака те активно утичу једни другима на понашање и циљеве. На пример, од двадесет четвртог до четрдесетог месеца деца се више обазире на жеље и потребе вршњака и размењују играчке (Smiley, 2001). Дакле, дечје активности са вршњацима почињу са имитативним играма крајем друге године живота и постају координисаније и кооперативније током треће године, када деца почињу да узимају у обзир, прилагођавају се и утичу на циљеве и акције других вршњака.

На узрасту од *три године* збивају се брзе промене. Потреба за тражењем и одржавањем близине са једном одраслом особом или са више њих, које за дете представљају фигуре осећајног везивања, почиње да слаби (Bowlby, 1978; према: Половина, 2007). Дете почиње да одржава дуже секвенце интеракције са вршњацима и они почињу да га све више привлаче. Бројни истраживачки налази потврђују да социјална партиципација високо корелира са узрастом и да учесталост, трајање и структурална сложеност социјалне интеракције између вршњака, као и величина групе, наставља да расте између треће године и поласка у школу (Roper & Hinde, 1978; Eifermann, 1970). Социјалне игре деце предшколског узраста најчешће укључују физичке активности, манипулацију објектима или језиком или комбинацију ових активности. Ова врста игара представља значајан контекст за учење социјалних вештина неопходних за сарадњу у већим групама на каснијим узрастима, као и вештина за формирање пријатељских односа.

Сложеност интеракција у социјалним играма деце предшколског узраста и способност да сарађују блиско је повезана са њиховим когнитивним развојем, односно интелектуалне и социјалне вештине блиско су повезане и развијају се паралелно. Однос између узраста и ефеката вршњачке интеракције био је, такође, предмет интересовања теоретичара когнитивно-развојног приступа. У раним радовима Пијаже је тврдио да деца постају способна да сарађују и да ускладе своја гледишта у заједничкој дискусији тек на стадијуму конкретних операција (*око седме до дванаесте године*), као и да постоји блиска, узајамна веза између развоја логичких операција и кооперације (Piaget, 1932). Он је сматрао да су ове активности тешке за дете које је на преоперационалном нивоу, због егоцентризма, тј. неспособности да се увиди разлика између сопствене перспективе и перспективе другог. Пијаже је поставио три услова под којима се достиже еквилибријум у интелектуалној размени међу вршњацима. Прво, партнери у комуникацији би требало да имају сличан распон интелектуалних способности, који им омогућава да разумеју изразе и придају им исто значење. Ово укључује језик и систем идеја у оквиру којег оне конвергирају. Друго, партнери би требало да схвате конзервацију својих предлога (која подразумева да предлози не противрече сами себе) и да теже договору или налазе чињенице које оправдавају разлике у њиховим гледиштима. Треће, потребна је реципрочност између партнера, и то таква да се предлози сваког појединца третирају као заменљиви (Ševkušić, 1998: 162). Ова три услова није могуће испунити у периоду егоцентризма, који је Пијаже изједначио са преоперационалним мишљењем. За време овог периода, дете се креће између два пола, монолога и дискусије у којој се одвија стварна размена идеја. Како егоцентризам опада за време преоперационалног периода, деца почињу да уче да координирају акције у заједничким активностима. Међутим, овде се појављује једна логичка противречност: деца не могу досегнути ниво конкретног операционалног мишљења док не постану способна да координирају различита гледишта, а то не могу урадити док не достигну стадијум конкретних операција. На питање да ли деца постају способна за рационалне операције зато што их њихов социјални развој чини способним за сарадњу или индивидуална логичка средства која стичу допуштају разумевање других и омогућавају сарадњу, Пијаже је одговорио: „Пошто се два облика напредовања дешавају упоредо, не може се поставити овакво питање, осим што се може рећи да они конституишу два неодвојива аспекта једне исте стварности, истовремено социјалне и индивидуалне.“ (Tudge & Rogoff, 1989: 23)

Дакле, докле год су деца егоцентрична, она имају тенденцију да се играју једно поред другог и да свему приступају са сопственог становишта. Сваки егоцентризам праћен недостатком интроспекције, ригидношћу и недостатком логичког оправдања, не може се превазићи искуством са објектима из физичког света, већ само посредством социјалне интеракције са вршњацима. Пијаже је сматрао да деца превазилазе егоцентризам када почну да чешће ступају у интеракцију са вршњацима него са одраслима. Кооперативна игра јавља се на стадијуму конкретних операција. Према његовом мишљењу, током заједничких активности деца постепено развијају посебне процедуре за равноправне интеракције са вршњацима. Ове процедуре следе општу норму *реципрочности* и *узајамног уважавања*: уколико желим да изразим сопствено мишљење и будем третиран равноправно, морам понудити иста права другима (Крпјацић, 2002). Пијаже је сматрао да се ови принципи понашања развијају постепено у периоду *средњег детињства* и *ране адолесценције*. Током времена се реципрочност и узајамно уважавање трансформишу у принципе понашања који постају интегрални део дечје моралности и извор њиховог алтруистичког понашања.

Док су позитивни ефекти сарадње на основношколском узрасту потврђени у бројним истраживањима, постављало се питање могу ли се ови налази проширити и на децу предшколског узраста. За разлику од Пијажеа, који је сматрао да је за предшколску децу продуктивнији самосталан рад, Виготски је давао предност сарадњи током учења на том узрасту (Vigotski, 1996). Ипак, Пијажеове тврдње о егоцентричности предшколске деце и неспособности за успешну сарадњу, биле су чврсто прихваћене у научној јавности што је резултовало релативно малим бројем истраживања која су се бавила улогом и значајем сарадње на предшколском узрасту. У каснијим радовима Пијаже је, ипак, тврдио како су у периоду од треће до шесте године деца способна да се ангажују у дискусији са вршњацима (Шевкушић, 1998). Резултати неких других истраживања показали су да су деца предшколског узраста мање егоцентрична него што је то он тврдио и да сарадња може имати значајне ефекте за развој деце (Spasenović, 2008). Генерално, налази о значају сарадње на предшколском узрасту нису тако доследни као што је случај са старијим узрастима. Као један од разлога наводи се чињеница да предшколска деца користе мање вербалних објашњења него старија деца, односно да немају у довољној мери развијене вештине вербалне комуникације.

Подстицање сарадње у учионици

Школа представља сложену социјалну организацију у којој се, поред учења, одвија и значајан део социјалних интеракција деце, па на тај начин она пружа велике могућности за њихов социјални развој. Уважавање других, сарадња, прихватање социјалних норми, развијање социјалне компетентности, хуманости, солидарности и слично представљају циљеве којима би свака школа требало да тежи. Међутим, да ли ће ти циљеви бити реализовани и колико ће школа стварно допринети социјалној компетентности ученика, зависи од великог броја чинилаца. Поред одређених знања и вредности који би требало да буду уграђени у наставне програме, као најважнији чиниоци издвајају се: (а) стилови понашања наставника, (б) наставне методе и (в) програми за унапређивање социјалних вештина.

Стилови понашања наставника. Наставник је у великој мери одговоран за успостављање позитивне социјално-емоционалне климе у учионици. Понашање наставника представља модел који ученици опонашају, а његове ставове и систем вредности у значајној мери усвајају, посебно кад је реч о млађим ученицима. Бројна истраживања која су испитивала везу између стила понашања наставника и социјалних односа које ученици међусобно успостављају, указала су на то да недирективни (интегративни, демократски, усмерен на ученике) стил понашања значајно доприноси успостављању бољих односа између ученика у одељењу, мање је нетрпеливости и проблема у понашању, а већа је кохезивност и солидарност унутар групе (Ševkušić, 1992). Кад би на основу података добијених у овим истраживањима требало описати пожељан облик понашања наставника који доприноси сарадњи између ученика и генерално бољој социјално-емоционалној клими у одељењу, онда би наставник требало да уважава ученике и позитивно се односи према испољавању њихових емоција. Такође, да се и сâм емотивно ангажује, у извесној мери, да прихвата и подстиче ученичку иницијативу и похваљује њихове напоре да се укључе у комуникацију, да подстиче ученике на размишљање, охрабрује их да постављају питања и искажу своје мишљење, да усмерава њихову активност и понашање на начин који показује да има поверења у њих и да их поштује као личности. Очекује се да наставник буде способан да препозна ситуацију и да у складу са њом усвоји улогу, тј. одређени стил понашања.

Квалитет односа који се успостављају између наставника и ученика, које карактеришу топлина и сигурност, отворена кому-

никација, искреност, као и конструктивно решавање конфликта, такође, представља солидну основу за успостављање позитивних интерперсоналних односа. Овакви односи не искључују да наставник захтева социјално прихватљиво понашање, и то у облику савета, поуке и опомене. Пожељно је да наставник указује на позитивне последице дечјег понашања на добробит других, чиме се доприноси развијању емпатије и социјално одговорног понашања. Данас је све заступљеније уверење да социјалну компетентност треба подстицати у оквиру свакодневног школског рада. Поједини ученици имају изграђене социјалне вештине при поласку у школу, док их неки други не поседују или имају тешкоћа у њиховом манифестовању. Уколико се активности усмерене на подстицање сарадње и просоцијалног понашања остварују плански (унапред осмишљени циљеви и стратегије деловања), могу се очекивати позитивни ефекти на социјални развој ученика. Такође, уколико су ове активности саставни део школског рада, избегава се проблем деконтекстуализације социјалног понашања (Spasenović, 2008).

Дакле, својим поступцима, ставовима и начином рада наставници значајно могу допринети развијању позитивних социјалних односа између ученика, као и унапређивању њихових социјалних вештина. Да би до тога дошло, важно је да препознају своју улогу у том процесу и да буду свесни значаја који вршњачка интеракција има за укупан развој деце. Због тога би програми за образовање и професионално усавршавање наставника требало у већој мери да укључе садржаје који се односе на домен успешног социјалног функционисања.

Наставне методе. Истраживачки налази потврђују претпоставку да избор наставних метода има велики утицај на ефекте процеса образовања у различитим доменима развоја личности ученика. На унапређивање социјалних вештина и сарадничких односа утиче атмосфера у учионици, односно да ли се подстичу такмичарски дух и индивидуалност или сарадња, заједништво и солидарност. Уколико наставник организује час тако да ученици раде искључиво индивидуално, независно једни од других или међусобно се такмичећи да буду бољи, паметнији и способнији од других, ствара се атмосфера која не погодује подстицању сарадње међу ученицима. Учећи у таквој средини, ученици формирају уверење како се њихов напредак огледа у томе да „надиграју“ своје вршњаке, па се помагање, пружање подршке и други облици просоцијалних поступака не сматрају адекватним облицима понашања.

Такође, наставници могу структурирати циљеве учења тако да ученици раде у паровима или малим групама, сарађујући и помажући једни другима. Опредељење наставника да примени методе групног рада јесте, заправо, определење да се искористе благотворне карактеристике вршњачке интеракције у току учења. Кооперативно учење је стара идеја у образовању и односи се на скуп наставних метода у којима се ученици охрабрују да размењују идеје, расправљају и супротстављају различита гледишта, помажу једни другима и сарађују да би остварили заједнички циљ. Различите кооперативне стратегије варирају два главна аспекта разредне организације: структуру задатка и структуру награђивања ученика (Slavin, 1980). Мада све стратегије користе кооперативну структуру задатка, оне се разликују у степену у којем користе кооперативну структуру награђивања (награде дате групи засноване на групном постигнућу). Кооперативно учење може бити тако једноставно као што је заједничко седење ученика у групи, дискусија или помоћ некоме око задатка, али може бити и веома сложено. На једноставном кооперативном задатку ученици могу сарађивати око средстава за учење (деле заједнички материјал или наставна средства). Обављајући сложенији кооперативни задатак ученици ступају у интеракцију и сарађују током *процеса* учења. Овакав вид сарадње подразумева дискусију у вези са планирањем задатка, доношењем одлука и поделом рада међу ученицима. С обзиром на то да је утврђено да сложенији типови кооперације имају значајније ефекте на когнитивне и социјалне варијабле, наставници би требало да у већој мери охрабрују ученике да сарађују током процеса учења.

Креирање кооперативних ситуација за учење подразумева озбиљну припрему и ангажовање наставника приликом структурирања рада у одељењу. Потенцијални ефекти сарадње у току учења највероватније се неће појавити уколико наставници не примене пет основних елемената кооперативне структуре: структурирање наставног задатка и успостављање позитивне међузависности ученика, индивидуална одговорност, унапређујућа интеракција „лицем у лице“, вежбање социјалних вештина и вредновање групних процеса (Ševkušić, 2003).

Успостављање позитивне међузависности ученика у групи представља најважнији услов кооперативног рада, тачније од ње зависи да ли ће ученици сарађивати у току учења или не. Сматра се да је међузависност успешно остварена ако чланови групе опажају и доживљавају да су међусобно повезани на такав начин да не могу успети уколико не буде успешан сваки члан групе.

Структурирањем овог елемента обезбеђује се да сви чланови групе постану свесни да имају две врсте одговорности: да науче одговарајуће градиво и да помогну да сви чланови групе савладају свој део задатка. Такав позитивни вршњачки „притисак“ утиче посебно на интелектуално мање способну и недовољно мотивисану децу да се у већој мери посвете задатку и уложе већи труд (Ševkušić, 1995). У литератури се најчешће наводе следеће стратегије за успостављање позитивне међузависности ученика: помоћу циља учења, награђивања, комплементарних улога и наставних материјала. Истраживања показују да комбинација стратегија међузависних циљева и награда, као и комбинација међузависних циљева и наставног материјала, дају најбоље ефекте (Mesch, Johnson & Johnson, 1988).

Да би се ученици који немају искуства у групном раду ангажовали у кооперативним активностима, морају се претходно подучавати одговарајућим социјалним вештинама, неопходним за нормално функционисање групе. Теорије групне динамике заснивају се на претпоставци да су следеће социјалне вештине кључ за групну продуктивност: активно слушање, осетљивост за туђе потребе, доношење одлука, допуштање појаве неформалног вођства у групи, управљање конфликтима и слично. Истраживања показују да већини ученика основних и средњих школа недостају основне социјалне вештине, као што су тачно идентификовање туђих осећања или вештине дискусије око различитих тема (Spasenović, 2008; Ševkušić, 2003). Изгледа да се некомпетентност на овом пољу наставља и у одраслом добу.

Испитивања ефеката кооперативног учења била су усмерена на велики број варијабли: школско постигнуће, интерперсонални односи, социјална подршка, самопоштовање и тако даље. Џонсон и Џонсон начинили су преглед истраживања у којима је поређена ефикасност кооперативног, компетитивног и индивидуалног облика учења (Johnson & Johnson, 1990). Метаанализа резултата преко пет стотина истраживања показала је супериорност кооперативног облика учења над компетитивним и индивидуалним, у погледу поменутих и других варијабли. Када је у питању школско постигнуће, резултати потврђују да искуства кооперативног учења доводе не само до већег постигнућа и ретенције наученог, већ и до: (а) унапређивања виших нивоа резонувања, као што су критичко мишљење и креативнији одговори; (б) бољег трансфера наученог из једне ситуације у другу; (в) позитивнијих ставова према наставном предмету који се учи, као и веће посвећености ученика задатку.

Поред успеха, сарадња доприноси конструктивнијим интерперсоналним односима, бољем прихватању, већој заинтересованости и већем поверењу међу вршњацима. Кооперативно учење, такође, подстиче афирмативне ставове према различитости вршњака (различите способности, пол, етничко порекло итд.). Већина наставника који су учествовали у истраживањима о ефектима кооперативног учења извештавала је о значајној промени у просоцијалном понашању ученика, као што су узајамна помоћ, брига за другог, размена материјала и слично (Hertz-Lazarowitz & Sharan, 1984). Резултати истраживања показују да кооперативно учење производи и веће самопоштовање него компетитивно или индивидуално. За разлику од кооперативног учења, такмичење које је наглашено у школама доводи до ситуација у којима су стално присутни победници и губитници, што имплицира низак ниво самопоштовања за губитнике када интернализују неуспех. Кооперативност је повезана и са свим показатељима психолошког здравља, као што су емоционална зрелост, независност, социјална компетентност, базично поверење у људе и оптимизам (Johnson, Johnson & Holubec, 1993).

Програми за унапређивање социјалних вештина. Ови програми обухватају широк спектар садржаја и метода којима се подстиче стицање и испољавање позитивних облика понашања или се редукују непожељна понашања. Највећи број програма усмерен је на унапређивање социјалних вештина потребних за изграђивање и одржавање позитивних интерперсоналних односа. У основи оваквих настојања лежи схватање да неприхваћеним ученицима недостају одговарајуће социјалне вештине које су неопходне за успешно академско и социјално функционисање, и да ће ученици, уколико савладају ове вештине, моћи да побољшају вршњачке односе, успешно сарађују и постану социјално прилагођенији. Тако су, на пример, у оквиру различитих програма ученици били обучавани у следећим социјалним вештинама: постављање питања, пружање вербалне подршке, партиципација, сарадња, иницирање и одржавање комуникације, изражавање емпатије, одбијање неприхватљивих захтева других особа и слично (Spasenović, 2008).

Процедуре за повећање интерперсоналне компетентности разликују се у зависности од теоријског приступа аутора програма (инструментално учење, социјално учење, когнитивно-бихејвиорални приступ), а у складу са тим користе се и различити конкретни поступци: подучавање, моделовање, поткрепљење пожељних облика понашања (Elliot *et al.*, 2001). Садржај и методе

интервентних програма примерени су и карактеристикама ученика (узраст, специфичност проблема и слично). А подучавање је усмерено на овладавање социјалним и когнитивним вештинама помоћу вербалних упутстава, указивањем на правила и примере пожељног понашања. Примењује се и моделовање, тј. посматрање друге особе (модела) која испољава пожељно социјално понашање. Изузетно је важно, сматрају аутори ових програма, дати детету прилику да вежба одређени облик понашања, на пример, кроз игру улога. Понављањем или практиковањем, дете учи да испољава ново понашање. Вежбање жељеног понашања или његових секвенци праћено је давањем повратне информације о успешности појединца у манифестовању одређеног понашања. Такође, учесталије појављивање различитих почелних социјалних понашања захтева и позитивно поткрепљење. Без обзира на то која се врста поткрепљења или подстицања користи, важно је да похвала уследи врло брзо након појаве жељене реакције, посебно ако дете развија нову вештину.

На основу досадашњих искустава у примени интервентних програма изведене су смернице за даљи рад у овом подручју (Spasenović, 2008). Пре свега, ове програме треба прилагодити специфичним потребама детета (конкретним социјалним вештинама). Друго, програми треба да се односе на свакодневне природне ситуације, односно потребно је обезбедити адекватан контекст за обуку. Треће, важно је обезбедити генерализацију научених вештина на друге ситуације.

Генерално гледано, квантитативне и квалитативне анализе ефеката интервентних програма за вежбање социјалних вештина ученика показују да су ти програми углавном успешни (Elliot *et al.*, 2001). Показало се да је преко две трећине испитаних програма за развијање социјалних вештина дало позитивне резултате, пре свега у унапређивању интерперсоналних односа између ученика. Будућа истраживања у овој области требало би да одговоре на следећа питања. Које су то специфичне социјалне вештине најзначајније на појединим узрастима? Каква је улога сазревања и социјалне средине у унапређивању социјалних вештина (Spasenović, 2008). Другим речима, неопходно је дефинисати норме социјално компетентног понашања за поједине узрасте које би послужиле за ефикаснију селекцију деце која се укључују у интервентне програме. Ове норме би могле представљати и стандард према којем би се одређивала ефикасност програма за унапређивање социјалних вештина.

Сарадња између наставника

Сарадња између наставника није тако често била предмет истраживања као што су то били социјални односи између ученика и наставника и ученика (Osterlund, 2005). Кад је у питању овај вид сарадње, истраживачи су се усмеравали на проучавање њених различитих облика, услова јављања, као и могућих узрочних веза између сарадње наставника и постигнућа ученика. Мање је истраживања и одговарајућих података о учесталости и заступљености сарадње у школама. Ипак, не недостају извештаји о томе да посао наставника носи обележја изолованости и индивидуализма.

У својој студији о наставничкој професији Лорти је (Lortie, 2002/1975), између осталог, указао на једно њено важно обележје – на међусобну изолованост наставника у школи. Тиме се означава пракса у којој наставници индивидуално држе наставу у својим одељењима, најчешће не знају шта се дешава у другим учионицама нити знају шта раде други наставници, нити се са њима упуштају у професионалне размене и сарадњу. Изолованост у раду треба разликовати од професионалне аутономија наставника. О изолованости наставника говоримо када наставници „трпе“ минималан и остварују минималан утицај једни на друге, односно када се између њих одиграва минимална интеракција (Bakkenes, De Brabander & Imants, 1999). Аутономија се, с друге стране, односи на право и могућност да се индивидуално одлучује о неким важним аспектима сопственог рада. У том смислу аутономија може бити присутна (или одсутна) како у изолованом, тако и у сарадничком раду.

Лорти је тенденцију ка изолованом раду уочио још почетком шездесетих година прошлог века, тврдећи да је то вишедеценијски образац понашања америчких наставника. Каснија истраживања су показала да се оваква ситуација у америчким школама ни у наредним деценијама није битно променила (Lieberman & Miller, 1984; Bird & Little, 1985; Goodlad, 2004; McLaughlin & Talbert, 2001; Schmoker, 2006). Да није реч о специфично северноамеричком „рецепту“, показује један преглед стања у образовању у већем броју развијених земаља, у којем се налази тврдња да „је уобичајена представа о наставнику она о индивидуалном професионалцу у учионици“ (ОЕСД, 1998: 32). Ипак, у неким земљама, попут Кине и Јапана (Сцхвилле & Дембеле, 2007) или земаља Северне Европе (Понт, Нусцхе & Моорман, 2008) наставу карактеришу виши нивои сарадње између наставника. Када је реч о

Србији, иако није било систематских истраживања која су за свој предмет имала сарадњу између наставника, доступни подаци указују на то да постоји значајан простор за развијање ове врсте сарадње у школама (Avramović & Vujačić, 2009; Stanković, 2009; 2011). У сваком случају, треба имати у виду да је овде реч о уопштавањима – разлике постоје не само између образовних система, већ и између школа (McLaughlin & Talbert, 2001), унутар истих школа (De Lima, 2007) и између појединачних наставника (Bakkenes, De Brabander & Imants, 1999).

У поменутој студији Лорти је пружио и веома садржајну анализу узрока недовољне сарадње између наставника (Lortie, 2002/1975). Један од кључних узрока, према његовом мишљењу, јесте „хелијска“ структура школе –и архитектонски и организационо школа представља збир издвојених јединица (наставника, одељења, учионица), што увелико отежава интеракцију са другим наставницима. Томе треба додати и утицај често недовољно интегрисаног курикулума – курикулум у којем циљеви и садржаји нису суштински, временски и организационо повезани, такође демотивише наставнике и отежава њихову сарадњу. Даље, главни извор задовољства послом наставници налазе у раду са ученицима. Да би други актери и друге активности били прихваћени, морају да имају препознатљиву инструменталну вредност за овај базични извор задовољства за наставнике. Уколико различити облици професионалне сарадње немају ове карактеристике, или их наставници не опажају као такве, битно се смањује вероватноћа укључивања у сарадњу.

Важну улогу у одржавању изолације имају и преовлађујуће норме о сарадњи наставника. Сарадничке активности ретко представљају обавезу наставника, тако да је ниво остварене сарадње ствар индивидуалног избора. То делује демотивишуће по улагање додатног напора у развој сарадничког понашања. С друге стране, анализирајући неписане норме о сарадњи, Лорти долази до закључка да се њихова суштина може описати крилатицом „живи и пусти друге да живе и помози само ако ти је помоћ тражена“.

Као још један разлог за недовољну сарадњу наводи се слаба социјализација наставника у оквиру сопственог позива. Наставник почетник најчешће већ од првог дана преузима пуну одговорност за одељење и највећи део педагошких одлука мора да донесе самостално. Приватност оваквих искустава не доприноси изградњи колегијалности и солидарности, што су важне основе сарадње са колегама. Улогу у избегавању сарадње има и

несигурност наставника у сопствену успешност и компетентност (ниска самоефикасност). Наиме, у ситуацијама када нема спољних референата (нпр. дефинисаних стандарда квалитета, система стручне подршке и професионалне размене, екстерних тестирања ученика), наставници су принуђени да сами одређују шта је квалитетна настава и који су њени показатељи. Међутим, последица тога може бити то да наставник остаје несигуран у то колико је његов рад заиста добар и успешан, због чега он, по правилу, остаје резервисан према предлозима да сарађује са колегама и да отворено разматра своје базичне педагошке идеје и праксе.

Други аутори, који разматрају узроке недовољне сарадње између наставника, углавном потврђују анализе из Лортијеве студије. Фулан и Харгривс, на пример, указују на чињеницу да су будући наставници могли да закључе да је наставнички позив „индивидуалистички“ и да наставник свој посао у суштини ради сам, управо током образовања и припремања за позив (посматрајући праксу искуснијих наставника). С обзиром на то да се таква пракса одржава и током њихове каријере, неки наставници не могу чак ни да замисле другачији начин рада осим самосталног (Fullan & Hargreaves, 1996). Реч је, дакле, о дубоко укоревеним навикама, које је тешко променити.

Какве су последице недовољне сарадње између наставника? Најпре, изостанак сарадње онемогућава да се у довољној мери искористи експертиза која постоји у колективу (Fullan & Hargreaves, 1996). Колико год да је наставникова пракса успешна, у условима изолованог рада остаје невидљива за остатак школе. Не користе идеје и практична решења за неке проблеме која се налазе „ту у школи“, чиме се пропушта прилика да буду коришћена за развој школе, али и личног професионалног развоја наставника (Little, 1990). С друге стране, изостанак сарадње изолује лошу наставну праксу, чиме јој се омогућује лакше „скривање“ и одржавање.

Иzolовани рад, такође, отежава узајамну подршку наставника, помоћ у савладавању проблема и дилема, али и могућност одобравања и признања сопственог рада од стране колега и колектива што доприноси развоју и одржању осећања несигурности (Rosenholtz, 1989). С тим у вези је и претпоставка да изолација наставника представља плодно тло за развијање и одржавање отпора према новинама и променама (Lortie, 2002). Сарадња често подразумева да се експлицирају сопствене педагошке филозофије и праксе и реално је очекивати да несигурност у себе кочи тај процес (већ је било речи о „зачараном“ кругу изолације

наставника и њихове несигурности у сопствену компетентност). С друге стране, сарадња између наставника је често неопходан услов и средство за увођење промена, тако да резервисаност наставника у овом погледу може да представља озбиљну препреку.

Све ово има јасне неповољне последице за наставу, учење и успех ученика. У својој познатој студији Розенхолц (Rosenholtz, 1989), на пример, износи налаз да већина од 78 школа које је истраживала спада у категорију неуспешних школа, и да је за њих карактеристична међусобна изолованост наставника која ограничава учење на раду, поткрепљује несигурност наставника и слаби њихову посвећеност послу и школи.

Литл (Little, 1990) нуди корисну типологију професионалних интеракција наставника. У *причању прича из учионице и скинирању идеја* наставници долазе до њима корисних сазнања, али ове кратке размене искустава ретко када подстичу на дубље промишљање личне или наставне праксе уопште. Други тип интеракције је *помагање и асистирање* које се одвија у складу са нормом „помози, ако се то од тебе тражи“. Знатно садржајнији облик интеракције је *размена и дељење* наставних материјала и метода, идеја и размишљања. Ово, с једне стране, чини посао наставника више транспарентним, а с друге, пружа увид у начин рада и размишљање других наставника, што представља добру основу за заједничко разматрање суштинских питања као што су питања везана за програм и методе рада. Коначно, прави облик сарадничке интеракције, *заједнички рад* наставника базира се на осећању заједничке одговорности за наставни процес и успех ученика. О заједничком раду у овом смислу говоримо када, на пример, интердисциплинарни тимови наставника дискутују о програму, тимски изводе наставу и прате напредак ученика и слично (Little, 1990).

Уколико сарадњу у школи посматрамо као димензију, онда се наспрам школа у којима доминира изолован рад наставника, налазе школе у којима сарадња није само раширена појава, већ добија обресе тзв. *културе сарадње*. Сарадња у школи се у овом дискурсу посматра као (микро)културни феномен који укључује веровања, норме и вредности које чланови школских колектива конструишу и/или интернализују како би одредили своје личне и професионалне односе (Lavie, 2006). Нијас и сарадници (Nias, Southworth & Yeomens, 1989) сугеришу да се култура сарадње ослања на четири међусобно повезане норме. Прво, запослени у школи се међусобно уважавају – и у домену приватног живота (на пример, разумевање и толерисање личних стања и ситуација

као што су лоше расположење, болест итд.), и у домену професионалног (на пример, уважавање индивидуалних уверења о образовању, циљевима, приступима итд.). Друга норма у школама у којима постоји култура сарадње јесте да се групни и тимски рад наставника подржава и уважава. Трећа норма је пружање узајамне подршке – реч је о емпатији, разумевању, колегијалним саветима у тренуцима стрепње, осујећености и слично, али и заједничко проживљавање тренутака успеха и радости. Четврта норма која дефинише културу сарадње јесте норма отворености. Претходне три норме чине да се наставници осећају довољно безбедно и сигурно да могу да буду спонтани у изношењу својих ставова, проблема и брига. У таквој школској култури, разлике у мишљењима су добродошле, чак су и подстицане, а појединци су вољни да уче једни од других.

Сарадња између наставника све чешће се разматра у оквиру једног концепта релативно новијег датума – „заједнице професионалног учења“. У оваквим школским заједницама нагласак се ставља на учење, резултате и јачање културе сарадње у школама (DuFour, 2004). Другим речима, њихова основна одлика су наставници који међусобно сарађују у циљу унапређења учења и постигнућа ученика. Стол и сарадници (Stoll *et al.*, 2006) упућују на закључак да школе за које се може рећи да су успешне заједнице учења одликује барем пет обележја: наставници деле исте вредности и визију школе; наставници осећају заједничку одговорност за напредак ученика; наставници негују рефлексивно преиспитивање своје праксе; наставници међусобно сарађују и промовишу групно и индивидуално учење.

Нису сви облици сарадње подједнако пожељни. Фулан и Харгривс (Fullan & Hargreaves, 1996) указују на три облика сарадње који нису увек најпогоднији за унапређивање рада школе: фрагментисана, неугрожавајућа и планирана сарадња. *Фрагментисана* (балканизована) сарадничка култура подразумева да се наставници ближе повезују са другим наставницима на нивоу одређених група, а не на нивоу школе као целине. Те групе се формирају на бази дружења, предмета који наставници предају и слично. Иако унутар група постоји сарадња, односи између наставника изван мањих група су површни. *Неугрожавајућа* сарадња се дешава када наставници сарађују у припреми часова, размењују материјале, подржавају једни друге, али без преиспитивања, рефлексije, критике, отвореног дијалога. *Планирану* сарадњу намеће управа школе или просветна администрација и њу чини сет формалних процедура чији је циљ да интензивирају заједничко

планирање наставника, размену, консултације и друге облике заједничког рада. С једне стране, она може да буде добар подстицај за развијање аутентичне сарадње. С друге стране, она може да има улогу брзог, административног сурогата за праву сарадничку културу, што значајно смањује мотивисаност наставника да сарађују (Fullan & Hargreaves, 1996).

Нијас (Nias, 2005) сматра да су школе у којима се наставници осећају најсрећније и најсигурније оне у којима заједнички „деле“ опрему, ученике, време, места, идеје, експертизу и осећања. Међутим, ако оставимо по страни ова мерила пожељности сарадње, треба имати у виду да сарадња сама по себи није ни добра ни лоша. Кључни елемент који одређује њену пожељност је циљ у чије име се она одиграва. Тако, Литл упозорава да сарадња између наставника некада може да служи за одржавање текућих пракси и норми које могу да буду и неповољне по децу (Little, 1990). Ипак, показује се да сарадња усмерена у правцу унапређивања наставе и добробити ученика даје добре ефекте. Розенхолц, на пример, износи налаз да у школама чији су ученици имали добре резултате преовладава сарадња повезана са нормама које подржавају континуирано напредовање и учење, а наставници позитивно вреднују и верују у размену и дељење експертизе, тражење савета и пружање помоћи унутар и ван сопствене школе (Rosenholtz 1989). Вескио и сарадници (Vescio *et al.*, 2008) у метаанализи истраживања о ефектима школа које функционишу као заједнице учења, спроведених у периоду од 1990 до 2005. године, закључују да оне имају позитиван ефекат и на наставну праксу и на постигнућа ученика. Неки од налаза указују да се и до 36% варијансе квалитета наставе у школи може објаснити присуством обележја заједнице учења. Стол и сарадници (Stoll *et al.*, 2006) у свом прегледу литературе о заједницама професионалног учења, такође, упућују на закључак како докази сугеришу да оне имају позитиван утицај на унапређење наставе и учења, али и на то да су ова истраживања још увек у релативно раној фази у многим земљама.

Закључак

Несумњиво је да сарадња представља истовремено циљ и средство за постизање многих важних образовно-васпитних циљева. Истраживачки налази и досадашња искуства са применом различитих наставних стратегија којима се подстиче сарадња између ученика (попут кооперативног учења, групноистраживачког уче-

ња и слично) показали су да на овај начин високи школски стандарди квалитетно знање и добар школски успех нису инкомпатибилни са подршком, пријатељством, емпатијом и толеранцијом за индивидуалне разлике међу ученицима. Треба нагласити да залагање за ширу примену сарадничких активности у школама не значи и залагање за елиминацију компетитивних и индивидуалних облика рада, пошто сваки од њих пружа деци важне лекције за будућност. Ради се о томе да је потребна боља равнотежа њихове заступљености у настави, како би ученици могли развијати различите социјалне вештине неопходне за ефикасно функционисање у различитим социјалним контекстима. Међутим, научити како да се успешно успостављају и одржавају квалитетни односи са другим људима, представља сигурно најважнију „лекцију“ коју ученици могу добити у школи. Знање и вештине постају неупотребљиви ако их ученик не може применити у кооперативној интеракцији са другим људима.

Кад су у питању наставници, у новијим напорима да се унапреди образовни систем у Србији континуирано се наглашава потреба за развијањем сарадничке културе у нашим школама. Промовише се партиципативан и тимски карактер школских активности у области самовредновања, развојног планирања, борбе против насиља, увођења инклузивног образовања и слично. Штавише, организациона структура школе подразумева постојање већег броја стручних органа школе (наставничко веће, одељењско веће, педагошки колегијум итд.) који су по својој природи колективитети. Чини се, међутим, да је за изградњу аутентичне културе сарадње у нашим школама потребан обухватнији приступ од једноставног наметања нових организационих решења. Теорија социјалне међузависности нас учи да је у сарадњи појединачно остварење циљева позитивно повезано – појединци опажају да могу постићи своје циљеве ако и само ако и други остваре своје циљеве и због тога се труде да њихове акције буду од користи свима са којима сарађују. Штавише, сарадња је јача што су циљеви подударнији. Одавде следи да први корак у развијању сарадње у свакој школи треба да буде покретање дискусије и заједничко утврђивање циљева (педагошких и организационих) на чијем ће се остваривању радити. Тек пошто ово буде постигнуто, сви други инструменти подстицања сарадње попут већ помињаног реструктурирања школе, обуке за тимски рад и конструктивну комуникацију, изградње система подстицаја за сарадњу и слично, могу да постану у пуној мери делотворни.

Литература

- Avramović, Z. & M. Vujačić (2010). *Nastavnik između teorije i nastavne prakse*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Bakkenes, I., C. De Brabander & J. Imants (1999). Teacher Isolation and Communication Network Analysis in Primary Schools, *Educational Administration Quarterly*, 35 (2), 166–203.
- Bird, T. D. & J. W. Little (1985). *Instructional leadership in eight secondary schools*. Boulder, CO: Centre for Action Research.
- Bowles, S. & H. Gintis (2003). The origins of human cooperation; in P. Hammerstein (ed.): *The Genetic and cultural origins of cooperation* (429–443). Cambridge, MA: MIT Press.
- Brownell, C. & M. Carriger (1990). Changes in cooperation and self-other differentiation during the second year, *Child development*, 61, 1164–1174.
- Brownell, C., G. Ramani & S. Zerwas (2006). Becoming a social partner with peers: Cooperation and social understanding in one-and two-year-olds, *Child development*, 77, 803–821.
- de Lima, J. A. (2007). Teachers' Professional Development in Departmentalised, Loosely Coupled Organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments, *School Effectiveness and School Improvement*, 18 (3), 273–301.
- Deutsch, M. (1949). Experimental study of the effects of cooperation and competition upon group processes, *Human Relations*, Vol. 2, 199–232.
- Deutsch, M. (1969). Socially relevant science, *American Psychologist*, 24, 1076–1092.
- DuFour, R. (2004). What is a "Professional Learning Community"?, *Educational Leadership*, 61 (8), 6–11.
- Eckerman, C., S. Didow (1989). Toddlers' social coordinations: Changing responses to another's invitation to play, *Developmental Psychology*, Vol. 25(5), 794–804.
- Eifermann, R. (1970). Level of children's play as expressed in group size, *British Journal of Educational Psychology*, 40(2), 1970, 161–170.
- Eisenberg, N. & R. Fabes (1998). Prosocial development, in W. Damon & N. Eisenberg (eds.): *Handbook of child psychology: Social, emotional and personality development*, Vol. 3 (701–778). Berlin: Springer.
- Elliot, S., C. Malecki & M. Demaray (2001). New directions in social skills assesment and intervention for elementary and middle school students, *Exceptionality*, Vol. 9, No. 1, 19–32.
- European Commission (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications*. Brussels.
- Forman, E. (1987). Learning through peer interaction: A Vygotskian perspective. *Genetic Epistemologist*, vol. 15, 6–15.
- Fullan, M. & A. Hargreaves (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College Press.
- Gardenfors, P. (2008). The role of intersubjectivity in animal and human cooperation, *Biological Theory: Integrating development, evolution and cognition*, Vol. 3, No. 1, 51–62.

- Goodlad, J. I. (2004). *A Place Called School: Twentieth Anniversary Edition*. New York: McGraw-Hill.
- Hartup, W. (1983). Peer relations, in P. Mussen & E. Hetherington (eds.). *Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality and social development* (103–196). New York: Wiley.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Sharan (1984). Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom, in E. Staub, D. Bar/Tal & J. Reykowski (eds.): *The development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum.
- Johnson, D. & R. Johnson (1990). What is cooperative learning, in: M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (eds.): *Perspectives on small group learning*. Rubicon Publishing Inc, 68–81.
- Johnson, D., R. Johnson, and E. Holubec (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lavie, J. M. (2006). Academic Discourses on School-Based Teacher Collaboration: Revisiting the Arguments, *Educational Administration Quarterly*, 42 (5), 773–805.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lieberman, A. & L. Miller (1984). *Teachers, Their World and Their Work: Implications for School Improvement*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Little, J. W. (1990). The Persistence of Privacy: Autonomy and Initiative in Teachers' Professional Relations, *Teachers College Record*, 91 (4), 509–536.
- Lortie, D. (2002/1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- McLaughlin, M. W. & J. E. Talbert (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Mesch, D., D. Johnson & R. Johnson (1988). Impact of positive interdependence and academic group contingencies on achievement, *Journal of Social Psychology*, 128, 345–352.
- Nias J., Southworth, G., & Yeomans, R. (1989). *Primary school staff relationships: A study of organizational cultures*. London: Cassell.
- Nias, J. (2005). Why Teachers need their Colleagues: A Developmental Perspective; in D. Hopkins (ed.): *The Practice and Theory of School Improvement* (223–237). Netherlands: Springer.
- OECD (1998). *Education Policy Analysis*. Paris
- OECD (2005). <http://www.oecd.org/data-oecd/47/61/35070367.pdf>. Retrieved 2010, from The definition and selection of key competencies: Executive summary.

- Piaget, J. (1932). *The moral judgement of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: Chicago University Press.
- Pijaže, Ž., B. Inhelder (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Polovina, N. (2007). *Osećajno vezivanje: teorija, istraživanja, praksa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pont, B., D. Nusche & H. Moorman (2008). *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice*. Paris: OECD.
- Richerson, P. R. Boyd & J. Heinrich (2003). Cultural evolution of human cooperation; in P. Hammerstein (ed.): *The genetic and cultural origins of cooperation* (357–388). Cambridge, MA: MIT Press.
- Roper, R. & R. Hinde (1978). Social behavior in a play group: Consistency and complexity, *Child Development*, 49, 570–579.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace*. New York: Longman.
- Schmoker. M. J. (2006). *Results Now: How We Can Achieve Unprecedented Improvements in Teaching and Learning*. Alexandria, VA: ASCD.
- Schwille, J. & M. Dembele (2007). *Global Perspectives on Teacher Learning. Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO, IIEP.
- Ševkušić, S. (1992). Pregled istraživanja o efektima stilova ponašanja nastavnika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja Vaspitanje, obrazovanje i škola u savremenom društvu*, Beograd, 50–62.
- Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 25 (73–85). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 27 (138–158). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 30 (156–167). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (94–110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 35 (94–110). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sharan, S. (1990). The group investigation approach to cooperative learning in M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (eds.): *Perspectives on small group learning*. Rubicon Publishing Inc., 29–42.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2, 315–342.
- Smiley, P. (2001). Intention understanding and partner-sensitive behaviors in young children's peer interactions, *Social Development*, 10, 330–354.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Stanković, D. (2008). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U: N. Polovina i J. Pavlović (prir.): *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (63–84). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stanković, D. (2009). Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy, *Studia Paedagogica*, 14(1), 53–66.
- Stanković, D. (2011). Školsko razvojno planiranje u Srbiji: kako ga vrednuju nastavnici, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 25–40.
- Stoll, L., R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace & S. Thomas (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature, *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Tomasello, M., M. Carpenter, J. Call, M. Behne, & H. Moll (2005). Understanding and sharing intentions: the origin of cultural cognition, *Behavioral and Brain Science*, 28, 675–735.
- Tudge, J. & B. Rogoff (1989). Peer influences on cognitive development: Piagetian and Vygotskian perspectives. In: M. Bornstein & J. Bruner (eds.): *Interaction in human development* (17–40). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tudge, J. & P. Winterhoff (1993). Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback, *Child Development*, Vol. 67, No. 6, 2892–2910.
- Vescio, V., D. Ross & A. Adams (2008). A Review of Research on the Impact of Professional Learning Communities on Teaching Practice and Student Learning, *Teaching and Teacher Education*, 24 (1), 80–91.
- Vigotski, L. (1972). Istorijski razvoj čoveka, *Psihologija*, 1–2, 39–46.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi razvoja psihe* (Sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Warneken, F. & M. Tomasello (2006). Cooperative activities in young children and chimpanzees, *Child Development*, 77, 640–663.
- Wellman, H. & D. Liu (2004). Scaling of theory-of-mind tasks, *Child Development*, 75, 523–541.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji* (2009). Beograd, Službeni glasnik RS, br. 72.

ИДЕНТИТЕТ И УЛОГА¹

Јелена Павловић²

Институт за педагошка истраживања

„Проучавање идентитета представља стратешко питање нашег времена.“

Ерик Ериксон

Школска постигнућа ученика често су у жижи интересовања истраживача и креатора образовних политика. Стицање знања и вештина у области језичке, математичке, научне, уметничке и информатичке писмености представља циљ образовања око којег несумњиво постоји друштвени консензус. Владе бројних земаља заинтересоване су за праћење школских постигнућа ученика на националним и међународним тестовима, јер се знања и вештине ученика доводе у директну везу са економском конкуритивношћу и смањењем сиромаштва (Greaney & Kelleghan, 2008).

Међутим, изграђивању идентитета деце и младих често се посвећује знатно мања пажња у документима образовне политике. На пример, у домаћој легислативи изграђивање личног идентитета деце и младих наводи се тек у дну листе циљева образовања и васпитања (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2009). О изграђивању идентитета говори се углавном имплицитно кроз навођење других циљева, као што су емоционални, социјални и морални развој; формирање вредносних ставова; развој мотивације за учење, развој свести о себи; развој самоиницијативе, способности самовредновања и изражавања свог мишљења; оспособљавање за доношење ваљаних одлука о избору даљег образовања и занимања; развој и практиковање здравих животних стилова; развој способности комуницирања, дијалога, осећања солидарности и сарадње са другима; развој националног идентитета и уважавање различитости.

Питање улоге образовања у процесу изграђивања идентитета деце и младих експлицитно је елаборисано у документу

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 pavlovich.jelena@gmail.com

УНЕСКО-а *Квалитетно образовање за све младе људе* (UNESCO, 2004). У овом документу скреће се пажња практичара, истраживача и креатора политика на следећа питања: (1) *како млади људи данас конструишу своје идентитете*; (2) *која је улога образовања у овом процесу*. У завршном обраћању генералног директора УНЕСКО-а на конференцији посвећеној питањима квалитетног образовања за 21. век скицира се једна од могућих визија улоге образовања у процесу изграђивања идентитета деце и младих:

У свету рапидних промена, млади људи морају да науче како да се прилагођавају промени, како да се носе са неизвесношћу и како да стварају кохерентност у контексту различитости. То никако не подразумева повратак стању ума које обухвата апсолутну сигурност и узак поглед на живот. Напротив, приоритетни изазов квалитетног образовања данас јесте помоћи младим људима да стекну ставове и компетенције које карактеришу „демократски ум“. Овакав ум подразумева постојање стабилних и трајних вредности, као што су толеранција, солидарност, узајамно разумевање и поштовање људских права. У исто време, такав ум мора да буде флексибилан и прилагодљив, способан да анализира и разуме различите перспективе, али и способан да конструише и реконструише кохерентан поглед на свет (Matsura, 2004: 3).

Наведени цитат добро илуструје један важан аспект питања улоге образовања и васпитања у процесу изграђивања идентитета деце и младих. Наиме, чак и када експлицитно подржимо идеју да образовање има изузетно значајну улогу у изграђивању идентитета деце и младих, остаје питање друштвеног консензуса у вези са вредностима које би требало да буду уткане у овај процес. Ова констатација постаје врло животна уколико се замислимо над питањем да ли би се у нашој земљи кључни актери сложили са наведеним описом пожељног идентитета деце и младих. У контексту одсуства друштвеног консензуса око кључних питања образовања у нашој земљи (Pavlović, 2011; Pavlović & Vujačić, 2011), може се рећи да је питање *какве идентитете деце и младих желимо да изградимо у процесу образовања и васпитања* комплексно и у извесној мери контраверзно.

Поред идеолошких несагласја која се несумњиво покрећу у покушају да се одговори на наведено питање, ту је и перспектива младих, која се не мора нужно поклопити са оним што родитељи, наставници, истраживачи или креатори политика сматрају пожељним идентитетом. Бројне социолошке и психолошке студије

указују да се млади људи у све већој мери окрећу потрошачкој култури и хедонистичким животним стилевима (UNESCO, 2004; Pavlović, Šefer i Stanković, 2010). Надаље, масовни медији и комуникације представљају све значајније ресурсе за изграђивање идентитета младих, док у исто време опада улога образовних институција. Изграђивање идентитета деце и младих у процесу образовања и васпитања стога би требало да почива на дијалогу око вредности које испуњавају садржај идентитета, а у овај дијалог свакако би требало да буду укључени и „гласови“ младих.

Ако се за тренутак изместимо из васпитно-образовног контекста и окренемо психолошкој и социолошкој литератури о идентитету, нећемо наићи на јасне и недвосмислене одговоре на питање шта би требало да буде пожељни садржај идентитета деце, младих или њихових наставника. Ипак, окретање теоријама идентитета повећава осетљивост на неке од централних димензија које је значајно узети у обзир у напорима да се истраже процеси изграђивања идентитета у образовном контексту.

У овом раду разматрају се појмови идентитета и улоге, као кључни појмови у оквиру парадигме *Тролист*. У првом делу текста указано је на значај наведених појмова у контексту образовања и васпитања. У наставку су приказане основне димензије за проучавање ових појмова у образовном контексту: агенсност/неагенсност; променљивост/непроменљивост и фрагментација/унитарност. Надаље, у тексту су понуђена одређења појмова улоге и идентитета у којима се интегришу наведене поларизације из литературе. У закључним разматрањима, појмови идентитета и улоге разматрани су у контексту кључних појмова парадигме *Тролист* (иницијатива, сарадња и стваралаштво), као и у контексту унапређивања образовања у посттранзиционом периоду.

Појам идентитета и улоге

Од античке филозофије до савремене употребе у друштвеним наукама, појам идентитета мењао је своје значење, често подразумевајући врло контрадикторна и неусагласива одређења. Важан контекст за ширење појма идентитета у друштвеним наукама представљале су шездесете године 20. века у САД. Стога ће и овај приказ савремених теоријских одређења појма идентитет започети приказом идеја Ерика Ериксона (Erikson, 1970; 2008) које су представљале најважнију и најпознатију путању ширења овог појма.

Стадијуми, стабилност, континуитет и постојаност. Према Ериксеновом схватању, идентитет спада у групу појмова који задржавају извесну двосмисленост, иако се на први поглед могу учинити јасним (Erikson, 2008). Ериксон је управо овом појму доделио централно место у својој теорији, сматрајући га *стратешким питањем* свог времена (Erikson, 1970). Објашњавајући историју настанка сопствене теорије идентитета, Ериксон указује на њену тесну повезаност са специфичним друштвеним контекстом. Као што Ериксон наводи, питање идентитета отворено је у контексту постизања америчког идентитета у популацији емиграната, а теорија коју је развио нудила је неку врсту „мапе“ или „пута“ којим се идентитет може *постићи*.

Почели смо да концептуализујемо питања идентитета баш у оном историјском тренутку када су она постала проблем. Јер, бавимо се овим питањима у земљи која покушава да створи суперидентитет од свих идентитета које су имигранти увезли; и бавимо се тим питањима у време када рапидна индустријализација угрожава суштински аграрне и племићке идентетете које су они донели из земаља порекла. Проучавање идентитета, стога, представља стратешко питање нашег времена, као што је то сексуалност била у Фројдово време... Не сећам се када сам почео да користим ове појмове [идентитет и криза идентитета]; они су ми се чинили природно утемељеним у искуствима имиграције и американизације... Проблеми идентитета били су део менталног пртљага генерација нових Американаца, који су оставили своје земље порекла. Такође, проблеми идентитета постајали су ургентни како се американизација ширила и како су млади почињали озбиљно да схватају идеју о човеку као ковачу своје судбине (Erikson, 1970: 747–748).

Ова Ериксорова исповест осветљава зашто су питања самоистовестности и континуираности (Berzonsky, 2005; Erikson, 2008) била у средишту његове пажње. Окосницу Ериксорове теорије идентитета чинила су управо два симултана запажања: (1) непосредна перцепција *сопствене самоистовестности и временског континуитета*; (2) опажање да и други препознају *самоидентичност и континуитет* дате особе. Из перспективе конструкције нових, америчких идентитета, *стабилност, континуитет и постојаност*, као кључне речи у Ериксоровој теорији, представљале су пожељне правце развоја индивидуа. Проблеми прилагођавања новом културалном и економском поретку, као и новим захтевима које је друштво постављало пред особе, чинили су полазну тачку у Ериксеновом осмишљавању развојних задатака и специфичних постигнућа идентитета.

Према Ериксеновом схватању (Erikson, 2008), идентитет се развија кроз унапред детерминисане кораке или стадијуме, од којих сваки подразумева одређење конфликте, развојне задатке и постигнућа. Сваки стадијум представља потенцијалну кризу услед „радикалне промене перспективе“ (Erikson, 2008: 70). У првој фази је потребно да дете, кроз однос са мајком, изгради став базичног поверења у свет. Према Ериксеновом схватању, базично поверење је прва компонента здраве личности. У овом стадијуму идентитет се кристалише око уверења *ја сам оно што ми је дато*. Ако дете не изгради ово базично поверење, код њега се развија песимизам и осећање напуштености. Успешно разрешење кризе у првом стадијуму резултира развојем *наде* као веровања у достижност сопствених жеља. У следећем стадијуму пред дететом је задатак успостављања аутономије и контроле над својим телом. Идентитет се у овом стадијуму изграђује око уверења *ја сам оно што хоћу*. Успешно превазилажење кризе овог стадијума доводи до развоја *воље*, која се манифестује у одлучивању, уздржавању и самоконтроли. Неуспех да се превазиђе криза овог стадијума доводи до осећања стида, сумње и беспомоћности. Током трећег стадијума пред дететом је игра, али и изазов растућих одговорности. Кључно питање ове фазе је развој иницијативе, а идентитет се кристалише око уверења *ја сам оно што могу да замислим да ћу да будем*. Успешно разрешење овог стадијума доводи до развоја сврховитости, као храбрости да се предоче и следе вредни циљеви. Уколико не дође до успешног разрешења кризе овог стадијума, дете се суочава са кривицом, резигнацијом и малодушношћу. На школском узрасту долази до развоја марљивости и упорности. Током овог стадијума, идентитет се кристалише око уверења *ја сам оно што учим*. Успешно разрешење кризе овог стадијума доводи до развоја компетентности, наспрам доживљаја некомпетентности, обесхрабрениости и инфериорности. Према Ериксеновом схватању, ово је друштвено најпресуднији стадијум, с обзиром на то да продуктивност подразумева обављање ствари уз друге и са другима. У петом стадијуму пред особом су кључна питања идентитета: *ко сам ја; шта могу; шта смем; каква особа би требало да постанем*. Успешно решавање кризе овог стадијума доводи до изграђивања *верности и посвећености*, као темеља постојаног идентитета. Неповољни исходи ове фазе подразумевају конфузију идентитета и збуњеност. Најзад, у одраслом добу, пред особом су изазови интимности, репродуктивности и интегритета. Уколико дође до успешног разрешења кризе последња три стадијума, развијају се врлине љубави,

бриге и мудрости, док неуспех доводи до повлачења, стагнације и очајања.

Зависно од тога да ли ће особа разрешити развојне задатке специфичних стадијума или неће, доћи ће до *постигнућа идентитета, мораторијума, одбацивања или дифузије идентитета* (Kaserguis & Adams, 1979). Постигнути идентитет подразумева разрешење питања која се јављају у адолесценцији. Доживљај истости и континуитета, који карактерише *постигнути идентитет*, представља предуслов здравог функционисања личности, доприноси личној стабилности и омогућава остваривање посвећености. Насупрот томе, дифузија идентитета, према Ериксонском схватању, представља опасно стање у којем особа нема организујући центар свог постојања, што доводи до интрапсихичких и интерперсоналних потешкоћа. На овај начин, идентитет је у Ериксонској теорији схваћен као уравнотежавајућа структура, дизајнирана да задржи особу пре у стабилном и уређеном него у дифузном и хаотичном стању (Sampson, 1985).

Ако бисмо поставили питање какву слику идентитета Ериксон оцртава у својој теорији, могли бисмо да набројимо неколико одредница. Најпре, идентитет у овој теорији представља *развојно постигнуће*, односно резултат успешног разрешења развојних задатака које поставља живот. Може се говорити и о *линеарном идентитету*, с обзиром на то да Ериксон говори о временски распоређеним развојним задацима у форми стадијума. Даље, идентитет је у Ериксонској теорији *уређени идентитет*, који подразумева уклопљеност у соматски поредак, его поредак и друштвени поредак (Erikson, 1970). Ериксон наводи да су проблеми идентитета мањи код младих који желе и могу да се прилагодје идеолошком тренду „нове техничке и економске експанзије, као што су меркантилизам, колонијализам, индустријализација“ (Erikson, 1966: 161). Постигнути, линеарни и уређени идентитет био је одраз пожељних конструкција емигрантског идентитета у америчком друштву тог времена.

Међутим, Ериксонска теорија идентитета је у данашњем друштву критикована због *пада релевантности* (Berzonsky, 2005; Phoenix & Rattansi, 2005; Schachter, 2005). Низ питања проблематизује релевантност ове теорије у промењеним социјалним условима: да ли је у постмодерним друштвима стабилан и кохерентан идентитет подједнако остварив, као што је то био случај у модерним друштвима; да ли су истост и континуитет компатибилни са социјалном адаптабилношћу у постмодерним друштвима, као што су то били у модерним друштвима; да ли су истост и конти-

нуитет и даље предуслови психолошког здравља (Schachter, 2005).

Уколико прихватимо да су „истост и континуитет“ базични и интегрални аспекти Ериксонове теорије, онда се изазов са којим се ова теорија суочава у постмодерном контексту може формулисати на емпиријски начин: да ли индивидуе могу да се адаптирају на стање константне промене у мултиплим социјалним контекстима. Да ли су „истост и континуитет“ неопходни и универзални састојци психолошког здравља? (Schachter, 2005: 144)

У промењеним социјалним условима, Ериксонова теорија се означава као све мање одговарајућа (Schachter, 2005), јер занемарује комплексне начине на које се идентитети конституишу (Phoenix & Rattansi, 2005). Сâм Ериксон је наслутио да ће време које долази постављати изазове пред његову теорију, у условима све комплекснијих и централизованијих система економске и политичке организације (Erikson, 2008: 118).

Агенсност, моћ, фрагментација и промена. Од формулисања теорије Ерика Ериксона до данас, појавио се низ нових теоријских концептуализација идентитета. Заједничко обележје низа теорија које су настале у протеклих неколико деценија јесте да се идентитет одређује као *систем личних и социјалних значења која особа приписује себи и значења која јој приписују други људи* (Gecas, 1982; Gergen, 1971; Hermans, 1999a; Ibarra & Barbulescu, 2010; Kelly, 1955; Stojnov, 2005). У овим формулацијама тежиште није на питањима стабилности и линеарној прогресији кроз стадијуме, већ на питањима *агенсности, моћи, могућности промене и фрагментацији*.

Једно од централних питања новијих теорија идентитета јесте питање *агенсности*. Дихотомија агенсност/структура (Giddens, 1979) покреће питање да ли људи представљају „пасивну позорницу за психофизичке догађаје“ или „покретаче“ својих акција (Lamiell, 2003). Другим речима, дилема агенсности поставља пред теорије идентитета питање *може ли особа да обликује значења која она приписује себи и значења која јој приписују други људи*. Као илустрација ове дилеме може да послужи пример доживљаја одсуства агенсности међу наставницима. У скоријим истраживањима установљено је да ни ученици нити наставници не доживљавају себе као агенса промена образовног система (Cochran-Smith, 1991; Lasky, 2005; Price & Valli, 2005). На пример, ученици о себи говоре као о „експерименталним мишеви-ма“, који немају моћ утицаја над „експериментом“ образовне реформе (Pavlović, 2011). Питање агенсности тесно је повезано са питањима моћи и могућности утицања на покретање промене.

На нужност бављења питањем *моћи* у контексту теоријских елаборација идентитета упућују нас идеје о субјективизацији (Foucault, 1983; Rose, 1998). Појам субјективизације скреће пажњу на друштвене механизме путем којих се производи доживљај идентитета. Наиме, друштво нас често снабдева унапред изграђеним категоријама, које обликују наш идентитет. На пример, неуспешни ученици или ученици из маргинализованих група могу бити категоризовани на начине које је често тешко игнорисати и којима је тешко одупрети се (Brown, 2004; Langa, 2007; Džinović, 2010; Stojnov, Džinović & Pavlović, 2008). Бити „неуспешан ученик“ значи бити смештен у одређену категорију, која може да подразумева низ непожељних квалификација, очекивања и социјалних пракси. Другим речима, појам субјективизације усмерава истраживаче да се баве начинима на које се у школској пракси производе идентитети ученика. Позиционирање идентитета које се одвија на овај начин посредовано је односима моћи и може се одвијати мимо воље, жеље или намере ученика.

Следећа важна димензија у новијим теоријским елаборацијама јесте питање *непроменљивости* насупротив *променљивости* идентитета. Ериксонска теорија предвиђала је променљивост идентитета, али по унапред одређеној и мање или више универзалној путањи пожељног развоја. Насупрот томе, у новијим концептуализацијама у још већој мери се истиче значај динамичног и процесног схватања особе (Hermans, 1999b). Ова становишта указују на то да је идентитет конструкција у настајању, а не фиксирана тачка из које полазимо или у коју долазимо. Нови термини за изражавање субјективности, као што су *позиције* и *позиционирање* (Bamberg, 1997; Davies & Harre, 1990), управо одражавају динамично и флексибилно схватање идентитета. Према Хермансовом схватању (Hermans, 2001), јаство се стално „креће“ између иновације и конзервативизма. Док је Ериксонско схватање идентитета подразумевало идеју о самоистоветности и постојаности, у новијим приступима идентитет се посматра као променљив. Остати исти не посматра се само као показатељ одређеног ступња зрелости, већ и као нешто што има своје негативне аспекте:

Цена усвајања идентитета јесте неспособност замишљања другачијег облика постојања, неспособност иницирања различите врсте односа према себи и другима. То нас доводи у опасност да постанемо клише самих себе (Stephenson & Papadopoulos, 2006: 5).

„Садашње јаство“ је подједнако краткотрајно као и моменти у којима оно постоји. Однос који имамо према

себи није однос идентитета, већ однос диференцијације, креације и иновације. Бити исти је заиста досадно. Не смемо да одбацимо идентитет уколико људи проналазе задовољство кроз идентитет, али не смемо да посматрамо идентитет као универзално етичко начело (Foucault, 1997: 166).

Иновативно схватање идентитета подразумева, дакле, динамичност, процесуалност и подложност мењању (Hellström et al., 2002). Идентитет тако постаје скуп *могућих јастава* (Markus & Nurius, 1986), односно скуп хипотетичких верзија себе које замишљамо, прижељкујемо или којих се прибојавамо. У литератури се такође користи израз *провизорна јаства* (Ibarra, 1999), како би се указало на пробне идентитете које преузимамо у процесу унапређивања професионалних знања и вештина. Занимљиво је да постоји и емпиријска грађа која указује да друштвено признати иноватори у области технологије себе позиционирају као подложне променама (Hellström et al., 2002). Аутори ове студије наводе да доживљај „нефиксираности идентитета“ и конструктивно експериментисање са интерпретацијама одређују идентитет иноватора, опремајући га за суочавање са неизвесношћу и променљивошћу у срединским условима. У новијој литератури процес конструкције идентитета наставника доспева у жижу интересовања истраживача (Beijaard, Meijer & Verloop, 2004; Luehmann, 2007), а предлажу се и програми професионалног развоја наставника који управо почивају на идејама о експериментисању са могућим идентитетима (Korthagen, 2005).

Најзад, у новијим концепцијама идентитета указује се на димензију *фрагментисаности* насупрот *унитарности* (Hermans, 2002; Sarbin, 2003). Уплетеност у мрежу односа са другим људима доводи до „парцелисања“ идентитета на различите подсистеме (Kelly, 1955; Mead, 1934) или позиције (Hermans, 2002; Mair, 1977). Фрагментисаност идентитета подразумева одсуство кохерентности и једногласности, као и сапостојање бројних и често контрадикторних „гласова“. Свакодневно искуство амбиваленције или растрзаности између различитих делова нас самих, од којих сваки део „вуче“ на своју страну, може да се посматра као манифестација фрагментисаног идентитета. Сарбин (Sarbin, 2003) фрагментисаност идентитета посматра као функцију социјалних односа, друштвених положаја, али и специфичног временског контекста:

Када сам у интеракцији са студентима, ја сам наставник.
Када сам у интеракцији са сином, ја сам отац. Када сам у интеракцији са лекаром, ја сам пацијент. Ако питање

поставимо у општијем смислу позиционирања у свету социјалних институција, ја сам научник. Отуда, одговор на питање ко сам ја представља назив положаја или позиција у формалном или неформалном социјалном поретку... Мој идентитет зависи не само од контекста у смислу идентитета Другог, већ и од временског и просторног контекста. Ко је Тед Сарбин на почетку каријере, сасвим је другачије од тога ко је он на средини каријере, или у тренутку писања овог текста (Sarbin, 2003: 14).

За разлику од Ериксоновог идеала о интегрисаном идентитету, који представља својеврсно развојно постигнуће одраслог доба, из овог теоријског оквира интегрисаност се посматра само као један од могућих исхода производње идентитета. Уместо идеала интеграције, прихватају се фрагментисаност и мноштво гласова који „насељавају“ идентитет. Према Хермансовом схватању, и идентитет и друштво функционишу као полифонија консонантних и дисонантних гласова (Hermans, 2002:148). Боља „комуникација“ и „сарадња“ између подсистема идентитета тако замењује идеал унитарног и интегрисаног идентитета. У емпиријским истраживањима такође су елаборисане импликације мултиплих идентитета наставника у школској пракси (Day et al., 2006).

Идентитет: дефинишуће димензије. На основу различитих теорија идентитета, од Ериксона до новијих концептуализација, могуће је формулисати три значајне дефинишуће димензије: (1) *агенсност* насупротив *неагенсности*; (2) *променљивост* насупротив *непроменљивости*; (3) *фрагментисаност* насупротив *унитарности*. Ове три димензије представљају неке од кључних тачака размимоилажења различитих теорија идентитета. У исто време, ове димензије могу се користити као водичи у пројекту истраживања идентитета. Имплицитни или експлицитни одговори на питања која покрећу ове поларизације свакако обликују методолошке изборе, као и финалне резултате истраживања. У сваком случају, континуирано преговарање око наведених димензија доприноси комплекснијем схватању идентитета и плодотворнијим истраживачким резултатима:

Уместо заступања једне стране у аргументацији, као што су чинили други, постављајући питања да ли добар идентитет природно расте кроз унутрашњу конзистентност, самоистоветност и континуитет, или су константна промена и флексибилност природнији и примеренији... Да ли идентитет природно подразумева сепарацију и независност, или пак повезивање у заједници

и међузависно јаство... Да ли је идентитет агенсно конструисан или наметнут социјалним структурама... Уместо ових дилема... суштина идентитета је у континуираном преговарању супротних страна о свим овим питањима. (Schachter, 2010)

У складу са наведеним позивом на преговарање око кључних димензија, идентитет се може дефинисати тако да интегрише „тврда“ и „мека“ становишта (Brubaker & Cooper, 2000). Уколико узмемо у обзир наведене димензије поларизација, можемо доћи до интегративне дефиниције у којој се идентитет одређује као *систем значења која се приписују одређеној особи, а која могу упућивати на различити степен стабилности, конзистентности и ауторства особе у њиховом креирању*. Оваква дефиниција подразумева отвореност истраживача за различите теоријске перспективе, нудећи тако довољно широк и комплексан оквир за истраживање идентитета у образовном контексту.

Појам улоге

Традиционално, улога се у социологији и социјалној психологији дефинише као *скуп очекивања која проистичу из одређене социјалне позиције* (Biddle, 1986; Thorton & Nardi, 1975). Садржај ових очекивања може се односити на понашања, ставове или когницију актера. У литератури се налази подела на *техничко-инструменталне* и *експресивно-идеолошке* аспекте улоге (Israel & Sjöstrand, 1968). Знања и вештине неопходне за извршавање одређених задатака могу се сврстати у техничко-инструменталне аспекте улоге, док ставови, вредности и идеали припадају експресивно-идеолошком домену улоге.

Може се рећи да појам улоге нужно повезује појам идентитета са социјалном структуром (Stryker & Burke, 2000). У односу на појам идентитета, појам улоге је у још већој мери фрагментисан и засићен социјалним значењима. Другим речима, социјална значења пресудно обликују нечију улогу, док њихов значај у различитим теоријама идентитета може да варира. Надаље, за разлику од појма идентитета, који у различитим теоријама имплицира различити степен фрагментисаности, појам улоге нужно подразумева фрагментацију (Biddle, 1986). У литератури је широко прихваћен став да свака особа заузима мноштво позиција, а самим тим и улога у друштву (Merton, 1957). Уколико постоји конфликт између различитих улога, може доћи до негативних им-

пликација, попут стреса и професионалног изгарања (Burke & Greenglass, 1993).

Око питања агенсности и могућности промене, постоје дилеме у теоријским разматрањима улоге. У функционалистичким теоријама преовладава схватање улоге као система *нормативних* очекивања (Biddle, 1986). Стога се од особе очекује конформирање прописаним нормама, у циљу стабилизације система. На овај начин, очекивања повезана са улогама су формално прописана, социјално детерминисана, те су самим тим непроменљива. Насупрот томе, теорије симболичког интеракционизма указују управо на процес изграђивања улоге кроз социјалну интеракцију. У овом приступу, норме представљају само широки оквир који оставља простор за преговарање око дефиниције ситуације из перспективе различитих актера. Појам улоге тако имплицира не само конформирање социјалним захтевима, већ и индивидуалну агенсност и иновативност (Callego, 1994). Најзад, ове теоријске поларизације у литератури су ублажене развојним приступима појму улоге. Уколико се улога посматра из развојне перспективе, конформирање прописаним очекивањима представља само иницијалну фазу усвајања одређене улоге, док у каснијим фазама особа може да модификује и мења ова очекивања.

У литератури се (Thornton & Nardi, 1975) разматрају четири фазе усвајања улога: (1) *антиципаторна*; (2) *формална*; (3) *неформална* и (4) *лична*. Прва фаза се односи на период пре заузимања одређеног друштвеног положаја, током којег се одвија антиципаторна социјализација и припрема за транзицију. На пример, будући наставник у овој фази развија одређене концепције своје нове улоге. Другим речима, развија одређене представе о томе шта ће се од њега очекивати и почиње психолошки да се припрема у складу са тим представама. Током формалне фазе, наставник се упознаје са дефинисаним правима и обавезама која проистичу из ове улоге. Ова формализована очекивања често су директна, експлицитно саопштена у писаној форми (на пример, опис посла, приручник за запослене, правна документа). Од наставника се у овој фази очекује конформирање прописаним аспектима улоге, кроз потврђивање компетентности и уважавање правила. Неформална фаза подразумева развијање неформалних очекивања у вези са наставничком улогом. Током ове фазе наставник учи како да се опходи према различитим особама из свог окружења, које ставове и емоције треба показати у одређеним ситуацијама и слично. Садржај неформалних очекивања често се односи на ставове и когнитивне аспекте наставничке улоге. Ова

очекивања развијају се кроз неформалну интеракцију са колегама и у знатно мањој мери су подложна консензусу. Током неформалне фазе наставник има могућност да сâм обликује улогу на основу својих искустава из прошлости и антиципација будућности. На овај начин, током неформалне фазе наставник почиње да изграђује сопствена значења у вези са наставничком улогом. Најзад, током личне фазе, наставник модификује очекивања повезана са улогом у складу са сопственим идентитетом. Другим речима, уместо конформирања, у овој фази доминира модификација улоге. На пример, у овој фази наставничке концепције сопствене улоге могу да „интервенишу“ између очекиваних понашања и остварене улоге. Према схватању Торнтона и Нардија (Thornton & Nardi, 1975), ефективност одигравања одређене улоге зависи управо од постизања конгруентности између улоге и идентитета особе који се налази у датој улози.

У светлу ових теоријских елаборација појма улоге, намеће се неколико занимљивих праваца за будућа истраживања. Осветљавање процеса усвајања улоге наставника у нашем образовном систему допринело би бољем планирању програма приправништва и менторства. Разумевање начина на који наставници доживљавају своју улогу може бити од користи приликом осмишљавања програма стручног усавршавања наставника. Слично, проучавање дискрепанције између перципиране и прописане улоге наставника у процесу образовних промена може допринети унапређењу реформских иницијатива. На пример, истраживање наставничких перцепција образовних промена у нашој земљи указало је на јаз између прописане активне улоге и перципиране пасивне улоге наставника (Pavlović, 2011). Увиди добијени истраживањем наставничких имплицитних теорија о сопственим улогама могу, дакле, допринети унапређивању процеса стручног усавршавања наставника и вођења промена у образовању.

Идентитет и улога у приступу *Тролист*

Идентитет и улога представљају кључне појмове у оквиру парадигме *Тролист* која је најављена у уводном поглављу ове монографије. Иницијатива, сарадња и стваралаштво, као „носећи“ појмови ове парадигме тесно су повезани са појмовима идентитета и улоге. Питање *агенсности*, које се провлачи као једна од централних тема у теоријама идентитета и улоге, представља „наличје“ *иницијативе*, јер подразумева покретање акције и промене, чиме се дефинише и иницијатива. Без доживљаја себе као

агенса који је способан да произведе жељене ефекте у интеракцији – сигурно нема ни иницијативе. Стога је веома важно разумети да ли и у којем степену и облику актери образовног процеса позиционирају себе као агенсе промена. Одсуство доживљаја агенности међу наставницима и другим актерима може представљати огромну препреку на путу образовних промена и иновација. Доживљај да кључни аспекти професионалне свакодневице не зависе од наших акција може довести до низа непродуктивних понашања, као што су пребацавање одговорности на друге актере, одустајање од улагања сопствених напора и „заробљавање“ себе у пасивну позицију. Такође, уколико наставници у својим имплицитним теоријама субјективизују ученике као неагенсна бића која су пасивни примаоци формалних знања, не може се очекивати да ће нове генерације младих бити оспособљене за преузимање активних улога у будућој професији и друштву у целини.

Даље, може се рећи да је доживљај сопствене *променљивости* и могућности „самоиновације“ повезан са појмом *стваралаштва*. Као што су потврдила истраживања (Hellström et al., 2002), иноватори себе доживљавају као особе које су променљиве и прилагодљиве брзим друштвеним променама. Ако узмемо у обзир да образовање представља инертни систем у којем је степен отпора променама често врло висок, доживљај сопствене променљивости међу кључним актерима може бити од пресудног значаја за успех или неуспех образовних иновација. Уз уважавање потребе за стабилношћу идентитета, међу кључним актерима образовног процеса потребно је развијати доживљај сопствене променљивости и могућности „иновирања“ себе. На тај начин, може се очекивати да ће кроз процес личних промена доћи и до жељених организационих промена. Ови процеси подразумевају одустајање од непродуктивних образаца понашања и упуштање у авантуру стварања алтернативних понашања, што представља својеврсни стваралачки чин. Другим речима, ако прижељкујемо позитивне промене у образовању и друштву у целини, потребно је да најпре преузмемо улогу стваралаца иновација на личном плану.

Најзад, *фрагментисаност* идентитета и улога проистиче из њихове „уроњености“ у социјални контекст у коме истовремено постоје различите перспективе, контексти, ситуациони захтеви и интерперсонални стилови. Ефективна *сарадња* у различитим контекстима стога подразумева минимизовање конфликта између различитих фрагмената идентитета и улога. Другим речима,

сарадња захтева оптимално ангажовање различитих фрагмената личног идентитета и њихово коришћење у циљу остваривања заједничких циљева. Сарадња наставника са ученицима који потичу из различитих социоекономских контекста, који имају различите стилове учења или различите образовне потребе, свакако захтева одређени степен фрагментације идентитета и улога, а слично се односи и на сарадњу са колегама, родитељима и локалном заједницом.

У закључку се може рећи да теоријске елаборације појмова идентитета и улога изнете у овом раду, могу да служе као сензитивизирајући концепти за истраживаче у области образовања. У раду је указано на значај процеса преговарања око садржаја пожељних идентитета, у којем би требало да се чују „гласови“ различитих актера, као и да се оставе отворена врата слободном избору јединке. Поред тога, истакнуте су дефинишуће димензије у савременим теоријама идентитета и улоге, које могу да представљају својеврсне методолошке водиче у осмишљавању истраживачких стратегија. Најзад, као ехо Ериксонове тезе (Erikson, 1970), можемо рећи да су питања идентитета још увек стратешка питања. И данас, у посттранзиционом друштву, такође постоји „ментални пртљаг“ генерација, који је потребно „распаковати“, што би омогућило да се, уз уважавање континуитета, подстакну иновативни процеси како на личном, тако и на друштвеном нивоу. образовање и истраживања образовања могу представљати значајне „полуге“ у тим процесима.

Литература

- Bamberg, M. (1997). Positioning between structure and performance. *Journal of narrative and life history*, 7, 335–342.
- Beijaard, D., Meijer, P. & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- Berzonsky, M. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a postmodern world. *Identity*, 5(2), 125–136.
- Biddle, B. (1986). Recent developments in role theory. *Annual Review of Sociology*, 12, 67–92.
- Brown, B. (2004). Discursive identity: Assimilation into the culture of science and its implications for minority students. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(8), 810–834.
- Brubaker, R. & Cooper, F. (2000). Beyond “identity“. *Theory and Society*, 29(1), 1–47.

- Burke, R. & Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73(2), 371–380.
- Callero, P. (1994). From role-playing to role-using. Understanding role as a resource. *Social Psychology Quarterly*, 57(3), 228–243.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review* 61(3), 279–310.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G. & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.
- Davies, B. & Harre, R. (1990). The discursive production of selves. *Journal of the Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63.
- Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Erikson, E. (1966). The concept of race in identity relations. *Daedalus*, 95(1), 145–171.
- Erikson, E. (1970). Autobiographic notes on identity crisis. *Daedalus*, 99(4), 730–759.
- Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Foucault, M. (1983). The subject and power. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (Eds), *Michel Foucault: Beyond structuralism and hermeneutics* (58–72). Chicago: Chicago University Press.
- Foucault, M. (1997). *Ethics, subjectivity and truth*. New York: New Press.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1–33.
- Gergen, K. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Giddens, A. (1979). *Central problems in social theory: Action, structure and contradiction in social analysis*. Berkely and Los Angeles: University of California Press.
- Greaney, V. & Kelleghan, T. (2008). *National assessments of educational achievement*. Washington, DC: World Bank.
- Hellström, T., Hellström, C. & Berglund, H. (2002). The innovating self: exploring self among a group of technological innovators. *Journal of Managerial Psychology*, 17(4), 267–286.
- Hermans, H. (1999a). Self-narrative as meaning construction: The dynamics of self investigation. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1193–1211.
- Hermans, H. (1999b). Dialogical thinking and self-innovation. *Culture and Psychology*, 5(1), 67–87.
- Hermans, H. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243–281.
- Hermans, H. (2002). The dialogical self as a society of mind. *Theory and Psychology*, 12(2), 147–160.
- Ibarra, H. (1999). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, 44(4), 764–791.

- Ibarra, H. & Barbulescu, R. (2010). Identity as narrative: Prevalence, effectiveness, and consequences of narrative identity work in macro work role transitions. *The Academy of Management Review*, 35(1), 135–154.
- Israel, J. & Sjöstrand, P. (1968). *Generalized role as a factor influencing the learning of professional values and attitudes*. *Acta Sociologica*, 11, 177–193.
- Kacerguis, M. & Adams, G. (1979). Erikson stage resolution: The relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(1), 117–126.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Korthagen, F. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- Lamiell, J. (2003). *Beyond individual and group differences: Human individuality, scientific psychology, and William Stern's critical personalism*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Langa, D. (2007). New and old identities among young people in secondary schooling: Old and renewed ways of inequalities and social differences. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 537–544.
- Lasky, S. (2005). A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899–916.
- Luehmann, N. (2007). Identity development as a lens to science teacher preparation. *Science education*, 91(5), 822–839.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *The American Psychologist* 41(9), 954–969.
- Matsuura, K. (2004). Address by Mr Koïchiro Matsuura Director-General of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). *47th session of the International Conference on Education (ICE) – “Quality education for all young people: challenges, trends and priorities”*. Geneva, Switzerland, 11 September 2004.
- Merton, R. (1957). *The role-set: Problems in sociological theory*. *British Journal of Sociology*, 8(2), 106–120.
- Pavlović, J., Šefer, J. & Stanković, D. (2010). Construction of self in children daydreaming narratives: Story of the two generations. *Psihologija*, 43(3), 301–314.
- Pavlović, J. (2011). Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: deset godina našeg života. U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (63–96). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. & Vujačić, M. (2011). Testiranje scenarija 4: Odgovorno vođenje promena. U Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V. & Đerić, I. (ur.), *Predstave o obrazovnim promenama u Srbiji: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti* (157–170). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Phoenix, A. & Rattansi, A. (2005). Proliferating theories: Self and identity in post-Eriksonian context. *Identity*, 5(2), 205–225.
- Price, J. & Valli, L. (2005). Preservice teachers becoming agents of change: Pedagogical implications for action research. *Journal of Teacher Education*, 56(1), 57–72.
- Sampson, E. (1985). The decentralization of identity: Toward a revised concept of personal and social order. *American Psychologist*, 40(11), 1203–1211.
- Sarbin, T. (2003). The poetics of my identities. In G. Yancy & S. Hadley (Eds.), *Narrative identities* (13–35). London, UK: Jessica Kingsley.
- Schachter, E. (2005). Erikson meets the postmodern: Can classic identity theory rise to the challenge? *Identity*, 5(2), 137–160.
- Schachter, E. (2010). Narrative identity construction as a goal-oriented endeavor: Reframing the issue of “big vs. small” story research. *Theory & Psychology*, 21(1) 1–7.
- Stephenson, N. & Papadopoulos, D. (2006). *Analyzing everyday experience: Social research and political change*. London: Palgrave Macmillan.
- Stojnov, D. (2005). *Od psihologije ličnosti ka psihologiji osoba*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stojnov, D., Džinović, V. & Pavlović, J. (2008). Kelly meets Foucault: Understanding school underachievement. *Journal of Constructivist Psychology*, 21(1), 43–59.
- Stryker, S. & Burke, P. (2000). The past, the present and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–297.
- Thornton, R. & Nardi, P. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80(4), 870–885.
- UNESCO (2004). *Quality education for all young people: challenges, trends and priorities*. UNESCO: Paris.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 72.

**ПОКАЗАТЕЉИ СТВАРАЛАШТВА,
ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ
– РАЗВОЈНИ ПРИСТУП**

ПОКАЗАТЕЉИ СТВАРАЛАШТВА, ИНИЦИЈАТИВЕ И САРАДЊЕ – РАЗВОЈНИ ПРИСТУП

Варијабла Узраст	Стваралачки процес	Процес сарадње	Покретање акције	Идентитет
<p><u>ПРЕДШКОЛСКИ</u> <u>прелогички период А</u></p> <p>– анимистичко мишљење – мишљење у комплексима – асоцијативно мишљење – доминација визуелног и моторичког у мишљењу – егоцентризам и центрација – перманентност објекта – недостаје реверзибилност, конзервација и реципроцитет – непознавање правила – јединственост у понашању</p>	<p>1. Радозналост 1.1. често поставља питања, поставља необична питања 1.2. истраживањем околине кроз експлоративну игру или сличну активност 2. Маштање 2.1. сањари 2.2. повезује неповезане садржаје кроз спонтано и вођено асоцијативно мишљење 2.3. окупирано је замишљањем кроз симболичку игру или сличну активност 2.4. склоно је слободи и ситуацијама које треба самостално да структурира 3. Дивергентност 3.1. флуентност идеја – број идеја 3.2. флексибилност само у смислу асоцијација које се удаљавају од свакодневног контекста и нису плод претходно научне информације 4. Таленти 4.1. први знакови продукције</p>	<p>1. Комуникација 1.1. често се обраћа блиским одраслим особама 1.2. често се обраћа вршњацима (браћа, сестре, блиски друг) кроз заједничку причу, игру и сличне активности 1.3. може да прихвати туђе мишљење и став 1.4. може да осети расположење другог и адекватно реагује 2. Интеракција 2.1. надовезује се и усаглашава са другима у игри или сличној активности 2.2. користи интеракцију са другима за учење и сазнавање 2.3. обраћа се другима да би заједнички решио неки проблем 2.4. помаже другом: детету, животињи, биљци, помаже другој деци да се уклопе у групу 3. Правда 3.1. показује почетне знаке тако што помаже угроженом</p>	<p>1. Реактивност 1.1. радо одговара на акцију коју је други започео 2. Интризичка мотивација 2.1. унутрашње интересовање за различите активности које се воле 3. Лична активност 3.1. пита, одговара на питања 3.2. самостално започиње акцију (игру или активност) 3.3. упушта се у решавање насталих проблема 4. Вођство 4.1. предлаже 4.2. организује 4.3. покреће акцију са другима кроз заједничке игре или сличне активности.</p>	<p>1. Поверење 1.1. показује знаке поверења и повезаности са другима (видети преко показатеља сарадње) 2. Аутономија 2.1. показује знаке воље и аутономије (видети преко показатеља иницијативе) 3. Иницијатива 3.1. склоно је да самостално започиње и реализује (показатељи иницијативе) различите акције (показатељи стваралачког рада) кроз солитарне или активности у пару, евентуално у мањој групи (показатељи сарадње)</p>

Варијабла Узраст	Стваралачки процес	Процес сарадње	Покретање акције	Идентитет
<p>МЛАЂИ ШКОЛСКИ А+Б конкретна логика Б:</p> <ul style="list-style-type: none"> – децентрација – појмови и класе – конзервација количине, тежине запремине – реверзибилност – реципроцитет – стереотипност – уклапање у правила – спољне гратификације мотива за учење 	<p>1. Флексибилност 1.1. сагледа из другог угла у простору и времену (децентрација мишљења, реверзибилне операције).</p> <p>2. Нестереотипност 2.1. јединственост или оригиналност – давање одговора ван непосредног контекста или неочекиване комбинације и асоцијације</p> <p>3. Истраживачки дух 3.1. наставак радозналости и експлоративне игре 3.2. машта као наставак „као да“ или симболичке игре</p> <p>4. Таленти 4.1. експонира свој изразити таленат у некој области кроз изузетну продукцију и интересовање</p>	<p>1. Заједничке радне активности 1.1. учествује у заједничким активностима на часу са вршњацима 1.2. учествује у радним пројектима у групи која има задатак да заједнички нешто уради, направи 1.3. разуме правила и уклапа се у правила групе, опада социјални егоцентризм 1.4. интензивно учествује у друштвеним активностима са вршњацима</p> <p>2. Правда 2.1. разуме да су права појединачна у групи једнака 2.2. разуме да је праведно да сваки члан групе доприноси заједничком раду</p>	<p>1. Слобода мишљења 1.1. изражава своје мишљење на часу 1.2. изражава интересовање за слободне активности 1.3. предлаже увођење нових активности у школи</p> <p>2. Аутономна мотивација 2.1. за различите активности и учење – почиње мотивација детерминисана садржајима и унутрашњим гратификацијама</p> <p>3. Самосталност 3.1. самостално планира обавезне и слободне активности које сам бира у школи и код куће 3.2. самостално обављање обавезне и слободне активности у школи и кући</p> <p>4. Покретање акције 4.1. организовање групе – заједничке продукције у школи и изван школе 4.2. руковођење (давање идеја, медијација међу вршњацима, организација и праћење рада других у тиму)</p>	<p>1. Вредноћа, марљивост 1.1. окренутост постигнућу 1.2. развијање компетенција 1.3. развијање самопоуздања и сигурности у себе</p>

Варијабла Узраст	Стваралачки процес	Процес сарадње	Покретање акције	Идентитет
<p>СТАРИЈИ ШКОЛСКИ УЗРАСТ А+Б+Ц апстрактна логика Б:</p> <p>– развој апстрактне логике – схватање симболичког света, преносног значења, фикције и апстракције – почетак развоја способности за кондиционално мишљење, стварање претпоставки и разумевања вероватноће – разумевање експеримента и доказивања</p>	<p>1. Истраживачки дух 1.1. истражује у различитим областима 1.2. експериментише у различитим областима 1.3. уочава занимљивости у свету</p> <p>2. Уметничке вештине и логичко/критичко мишљење 2.1. поседује уметничке вештине за успешно креативно изражавање 2.2. поседује логичке способности за анализу, комбиновање, критику, интерпретирање и суђење</p> <p>3. Комплексност 3.1. ствара сложене идеје 3.2. преуређује затечени ред 3.3. привлаче га сложени проблеми</p> <p>4. Апстракција – нови улаз за фикцију, флексибилност, флуентност и нестереотипне везе 4.1. развој способности замишљања, комбиновања неочигледног, дивергенције</p> <p>5. Самосталност 5.1. Склоност ка личној интерпретацији и критички став и понашање</p> <p>6. Испољавање талента</p>	<p>1. Тимски рад 1.1. тимски пројекти у настави 1.2. тимски пројекти у слободним активностима у школи и ван ње</p> <p>2. Друштвене активности 2.1. организација скупова у школи 2.2. прилагођавање социјалној средини и размена са њом као израз припадања и једнакости</p> <p>3. Развијање пријатељстава 3.1. формирање првих трајнијих пријатељстава</p>	<p>1. Интересовања 1.1. везана за садржај</p> <p>2. Ангажовање у школи 2.1. покретање и партиципирање у акцијама</p> <p>3. Професионална оријентација 3.1. самостални избор средње школе</p> <p>4. Популарност 4.1. тежи за популарношћу у групи вршњака, истиче се, намеће се у разреду</p>	<p>1. Пол 1.1. полна идентификација 1.2. прихватање свог тела</p> <p>2. Потенцијали личности 2.1. развијање свести о својим потенцијалима 2.2. боље разумевање других и свог места у групи,</p> <p>3. Одлуке и одговорност 3.1. почетак доношења важнијих одлука и одговорности</p>

Варијабла Узраст	Стваралачки процес	Процес сарадње	Покретање акције	Идентитет
<p>Средњошколски <u>A + B + V + G</u> <u>апстрактна логика</u> <u>V:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> – стварање претпоставки, – кондиционално мишљење, – фикција, апстракција, – експериментисање, – схватање вероватноће, – друштвена свест и критичност, – потрага за личним смислом, – специјално образовање у сфери својих интерсовања или талента, – идентификовање оригиналних идеја 	<ul style="list-style-type: none"> – тимска повезаност: „сви за једног, један за све“, – разумевање друштвених и моралних односа и закона, – интересовање за комуникацију са супротним полом и полна идентификација, – развијање пријатељстава 	<ul style="list-style-type: none"> – покретање акције у друштвеној средини, – припрема за избор професије, – лидерско понашање, – заступање и одбрана других, уживљавање у позицију другог, – учествовање у организацији рада школе, организовање и покретање нових слободних активности, – слобода комуникације са супротним полом, – држање до свог мишљења 	<ul style="list-style-type: none"> – трагање за својим „ја“ и смислом кроз експериментисање са могућим идентитетима, испитивање граница и опасности, – поновно буђење потребе за припадањем и успостављање односа са супротним полом, развијање пријатељстава, – идеализовање света и развијање способности да се превађу несугласице – доношење одлука, одговорност

**ШИРА ПЕРСПЕКТИВА
– ПОГЛЕД СА СТРАНЕ**

CREATIVITY, INITIATIVE AND COOPERATION: PREFERED APPROACH TO THE FUTURE

*Branko Kovačić, School for communication,
University of Hartford, USA*

Can the Serbian economy be revitalized and transformed to be more productive, rich, competitive, and sustainable? Can employees and managers be more cooperative, show more initiative, and be more innovative? Can the Serbian political system be more equitable, just, and fair? Can its political parties and other political actors cooperate more, show more initiative, and be more innovative in finding viable solutions to political challenges? Can the Serbian educational system be organized in such a way to foster more cooperation, initiative, and creativity among students, teachers, and parents?

Let's for a moment assume that the answer to all these questions is – yes. But where and how to get there? Initially, maybe a modest experiment within the educational system involving only two elementary schools in Serbia is a propitious place to start. And this is the main argument of this volume. Eventually, however, this experiment could bring about a sea change.

Maybe, just maybe, this research project, which advocates such an experiment will trigger a profound transformation of society in Serbia. Trying to find a starting point, an opening, the researchers suggest that identity formation – based on a specific set of activities of students, teachers, and parents (see Šefer, “Trefoil”, this volume) – may be the most promising. It would start as a modest social experiment. Two elementary schools in Serbia (one through eight K), one from an urban area and one from a rural area, are to introduce a CIC model of education (see Sefer, “Trefoil”, this volume).

This essay focuses on five topics. First, I briefly summarize components of the CIC model of education. Second, I discuss the vision of the CIC-based education. Third, I examine communicative components of the CIC model. Fourth, I outline practical challenges to the CIC model. Finally, I emphasize benefits of the CIC model of education.

The CIC or “Trefoil“ Model of Education

The CIC model – or “Trolist“ (“Trefoil“) – weaves together three process goals derived from three values in a new model of education: creativity (C), initiative (I), and cooperation (C) and links them to identity of participants of education. It is based on three kinds of activities – dialogue, play, and doing research projects – that require creativity, initiative, and cooperation of students, teachers, and parents. Such an approach to education will primarily, over time, shape new identity of students, identity that will prefer and encourage dialog, play, and doing research projects in the educational contexts. This new identity will then trigger a virtuous cycle. It will encourage not only learning in school but, more importantly, engagements in family, at work, and in all other social and cultural activities and practices. However, such a model of mutually reinforcing education and identity will likely face many significant challenges in the Serbian society.

Because the CIC or “Trefoil“ model of education requires focus on the present and the future rather than on the past, the tradition needs to be creatively appropriated rather than slavishly reproduced and shored up. The goal is to help students, teachers, and parents search for new yet practical solutions to social problems. The means is the CIC model of education that stresses cooperation, initiative, and innovation. And it is uncertain how long the window of opportunity will be open for such experiment.

Regardless of uncertainty and difficulties, this new model of education has both theoretical and practical grounding.

Theoretical Grounding of the CIC (“Trefoil“) Model

Let’s first discuss the theoretical grounding. Learning and teaching through cooperation, initiative, and creativity were discussed and proposed by Rousseau, Herbart, and Dewey (see Bodroški, *Philosophical foundations...*, this volume) Ruso focused on the dyadic relationships between students and teachers in which students, not teachers, were to take initiative. Teachers and students are to cooperate, not to be adversaries. They start from the students’ interests and experiences. Play is encouraged as a way of securing and enlarging freedom. Herbart also focused on the dyadic relationship between students and teachers. However, in Herbart’s view teachers make decisions for students. The students’ interests are not a starting point of education but its destination. The goal of education is the development of multiple interests of students, interests shaped by a creative appropriation of

the best accomplishments of culture. Teachers gradually develop free initiative of their students. Dewey, on the other hand, focused both on small groups and dyads of actors involved in education (students, teachers, and parents). They are to cooperate in solving pressing social problems of the day in a school defined as a community of learning.

Practical Relevance of the CIC (“Trefoil”) Model of Education

There are also practical reasons for introducing the new CIC model of education. Any successful and democratic society in the 21st century has to go beyond its given social and cultural heritage (see Šefer, *Creative behavior*, this volume). Currently, the world condition is characterized by an endless stream of changes in multiple social contexts (see Pavlović, this volume). This means that learning how to learn through cooperation, initiative, and creativity is a process without an end. But without such learning no society can successfully face its challenges. Let’s now discuss each element of the CIC model in more detail.

First, cooperation is one strategic approach to learning. However, competition and individual learning are two more prevalent alternatives (see Ševkusić and Stanković, *Cooperation*, this volume). Students can be independent of each other, thus avoiding any mutual influence. One example is each student learning by himself or herself. There could be dependence among students and teachers characterized by one-directional influence. In that kind of relationship either students can exert influence (Ruso, according to Bodroški, this volume) or teachers may influence students (Herbart, according to Bodroški, this volume). Finally, interdependence is when students and teachers mutually influence each other. Such interdependence can be either competitive (students compete against each other, teachers compete against each other) or cooperative. It is no surprise that cooperative relationships are rather complex (Deutsch, 1949). For example, Piaget (1973) believed that children learned the best in their peer groups. Vigotski (1978), on the other hand, argued that learning required that some actors (peers or adults) be more competent than others and that real learning would take place in “the next zone of development.” Dewey would accept both kinds of cooperation (symmetrical and asymmetrical) between students, between students and teachers, and between teachers. Thus Sevkusic and Stankovic (see *Cooperation*, this volume) stress the need to develop a genuine culture of cooperation in schools in Serbia.

Initiative and autonomous motivation, the second component of the CIC model, is discussed by Đerić, Bodraža, and Lalić-Vučetić (see Initiative behavior, autonomy and motivation, this volume). Their argument is that autonomous motivation is robust, (mostly) independent of external rewards and punishments, and self-sustaining. There are two kinds of autonomous motivation, integrated and intrinsic. Integrated motivation is still somewhat instrumental but entirely consistent with a person's identity. Intrinsic motivation is its own purpose and leads to enjoying an activity for its own sake. The authors argue that three basic social needs – for autonomy, competence, and meaningful connections to other people – engender and sustain intrinsic motivation.

Why is intrinsic motivation important? Because intrinsic motivation encourages and sustains desire to create something new and useful, especially through cooperation and teamwork. However, the major problem is that intrinsic motivation (to learn for learning's sake) declines as students get older and accumulate years of school experience. Thus quality of cooperation among students, among teachers, and among students and teachers rises and falls with the two forms of autonomous motivation, integrated and intrinsic.

When it comes to creativity as a component of CIC model, one can conceive of it, investigate it, and practice it in three ways: focusing on creative individual personality and identity, engaging in processes of creative behavior, and making and judging creative accomplishments (see Sefer, creativity). Although it is hard to know what creative characteristics of very young students schools should encourage and although it is very hard to predict whether creativity of a child or a young person is in any meaningful way connected with creativity of that person as an adult, it may be worthwhile to encourage formation of an identity that strives toward and values the "Trefoil" cluster of creativity, initiative, and cooperation. Sefer also argues that it does not make much sense to talk about creative accomplishments of the elementary school students.

It stands to reason then to focus mainly on behaviors relevant to the process of creativity defined as the search for new and useful solutions. These behaviors go beyond imitation. Creative behaviors, defined as transformation and reconstruction, occur in both the actual (what students more or less know) and the next zone (more complex knowledge structures of which students are not aware yet) of development. Such behaviors may include age-specific divergent and convergent thinking, exploratory games (learning through research), and symbolic games (deploying imagination). When it comes to adults, it

appears that scientists engaged in basic innovative research must collaborate rather than compete to come up with disruptive (“black swan”) technologies rather gradual improvements generated by linear thinking. New visions of the future are critical to creativity as is the role of serendipity.

Cooperation, initiative, and creativity shape individual identity which, then, reinforces cooperation, initiative, and creativity. Let’s now turn our attention to new theoretical approaches to identity. New social conditions, let’s call them postmodern, are characterized by an endless stream of changes in multiple social contexts. Because of this, many theorists believe that a coherent identity, based on a predetermined sequence of stages, is either impossible or dysfunctional (see Pavlović, Identity and role, this volume). A productive kind of identity is characterized by a flexible combination of three factors, agency, changeability, and fragmentation. Agency enables initiative, changeability fosters creativity and innovation in the form of forging alternative behaviors, and fragmentation hinges on the effective cooperation. *Such an identity is meant to foster innovative social practices through two forms of intrinsic motivation, integrated and intrinsic.*

The CIC (“Trefoil”) model is internally coherent and consistent. The question is whether it can trigger a major social transformation because other sectors of society – economy, politics, culture, and interpersonal relationships – may not embrace such a model.

Communicative Foundations of the CIC (“Trefoil”) Model

It is important to stress that the CIC model of education is “content-free;” it does not privilege any particular educational content. Rather, it is based on a set of interactional procedures favoring a particular view of democratic education. The CIC model stresses group/team based approach to learning and finding new but useful solutions to pressing problems of the day. At its core, the CIC or “Troli” (Tree-foil) model of education is a model of democratic communication. Such model is highly flexible and comprehensive. It allows for dyadic, small group/team, and organizational forms of communication. It provides for highly decentralized communication embedded in multi-directional forms of interactions. Within the CIC model of education, one-directional forms of interactions are temporary and appropriate to the age of participants. For example, teachers exerting legitimate authority at appropriate moments or some more mature students leading group activities of their peers. However, the main thrust of the

CIC model is symmetrical, balanced interactions among students, among students and teachers, and among teachers themselves.

The CIC model challenges the dominant top-down model of education and communication, which may be likened to propaganda accomplished through the peripheral message processing route (Petty and Cacioppo, 1986; Pratkanis and Aronson, 2002). Teachers convey the truth while the students accept it at face value without questioning, critiques, argumentation, and debate. The CIC model, in contrast, favors education defined as “critical debate“ through “group discussion“ of issues “from multiple perspectives“ (Wertheimer in Luchins & Luchins, 1978). This is consistent with the notion of persuasion accomplished through the central message processing route (Petty and Cacioppo, 1986; Pratkanis and Aronson, 2002).

At its core, the CIC is a micro-model of democracy in education. A democracy can be defined by the following six characteristics: (1) decentralized communication with multiple sources of information (teachers, peers, parents, multiple text-books, and other sources), (2) any authority and power is limited by checks and balances, (3) agendas and goals are established through discussion, not by teachers and administrators, (4) reciprocity of influence rather than top-down, unidirectional influence, (5) flexible group boundaries and roles (of teachers, students, administrators, and parents), and (6) minority opinions and rights are encouraged and protected (Pratkanis & Aronson, 2001). Habermas (1992) would call such a model of micro-democracy “an ideal speech situation“. Of course, Foucault (1979; 1980) would warn that such a model is better understood not as a pure democracy but as a field/site of micro-practices always involving domination and resistance. But, there may not be a better model.

Practical Challenges to the CIC (“Trefoil”) Model

No matter how appealing and promising the CIC model is, one empirical finding cannot be ignored: children’s socioeconomic background is the most consistent and biggest determinant of their school performance (Luce, 2012; Ravitch, 2010). Children from more privileged socio-economic background are more likely, all other factors being equal, to do well in school compared to students from less advantageous backgrounds. The CIC model must neutralize the obstacle of the socio-economic status to develop passion for knowledge. Scholars have very few doubts that the future workplace will require both the “hard skills“ (one’s fundamental expertise) and the “soft skills“ (communication competence, flexibility, teamwork skills such

as group decision-making and conflict management, and basic cognitive understanding (Luce, 2012). Because the CIC model is content-free (flexible), as well as content-based for crucial concepts, it is well positioned to provide “soft skills” together with “hard skills” (content-based expertise).

Three additional concepts are needed to better understand practical challenges to the CIC model of education: concept of organization, concept of change, and concept of organizational environment. And these three concepts raise some very, very thorny questions. As to the organizational dimension of the CIC model, we can ask whether schools can be organized and run as a democracy. Should they? As to the organizational environment in which the CIC model is embedded, we can question whether workplaces can be organized and run as a democracy. Should they? Should the political system be organized and run as a democracy? Can our interpersonal relationships be democratic? Should they? Can we interact with each other according to the democratic principles: can we learn, manage conflicts, and make decisions through persuasion rather than propaganda/domination? Should we? Successful implementation of the CIC model of education would, most likely, follow a gradual, incremental trajectory involving multiple stakeholders (for a discussion of organizational change see Cheney, Christensen, Zorn, & Ganesh, 2011, especially Ch. 11).

Even though the CIC model would say yes to all of these questions is most of the time, one cannot and should not overlook maturity of the participants, especially their age-specific characteristics as well as their competences and motivation. If schools can be transformed according to the CIC model, maybe other arenas of social life can be as well. This, however, means that one’s expertise, experience, and wisdom are crucial and that they must be exercised through persuasion rather than propaganda mechanisms.

The CIC model of education is like an educational strategy. Its goal (the what) is to prepare people to search for creative and useful solutions to social problems. Its means (the how) is democratic organizational communication (Deetz, 1992). However, it is not clear whether an organization can be so flexible to accommodate any strategy. It’s also not clear whether strategy follows the structure or whether it shapes the organizational structure. The latter option would be much better for the CIC model of education. Even then it is not obvious that every school is or can be a learning organization (Garvin, 2000). Many schools are bureaucracies and their organizational structure, culture, and behavior are unfriendly towards the CIC model of education.

Three main difficulties are facing the CIC model of education. First is the culture of hierarchy favored by many segments of the Serbian society. Research indicates that the top-down model of education and communication is strongly embraced by many in Serbia (Todosijević, 2008). Another problem is the faltering economy. How many jobs are there that require cooperation, initiative, and creativity? How many jobs are going to be created that will depend on the CIC model? What if there is no bridge between the school and the economy. Or, what if there is a bridge leading not to the knowledge economy but to a yawning “black hole“ of low-level, routine jobs, under-employment, and unemployment? How many genuine entrepreneurs are going to try their luck in Serbia? Finally, education must struggle against organized ignorance and the lack of motivation to engage in the life-long learning. Students must develop an ability to tackle problems and strengthen their will to implement the solutions.

In a vibrant economy, cooperation, initiative, and creativity are crucial. Quality of the links between schools, research institutes, corporations, venture capitalist, legal firms, and capital markets determines how successful – competitive and innovative economy is (Castells, 2004). Research and development (R&D) units in large and established corporations are run on the principles of cooperation, initiative, and creativity rather than the top-down chain of command (Levi, 2011). R&D units are semi-autonomous sub-cultures within corporate cultures. It is expected that the scientists and the engineers will cooperate with each other (horizontal communicative links), that they will take initiative without always asking bosses for permission and approval, and that they will share specialized expertise in order to come up with innovative solutions (Castells, 2004). To succeed, members of the R&D teams are trained in small group leadership, conflict management, idea-creation, and decision-making techniques (Luce, 2012). Motivation is often intrinsic and rewards are not only monetary but also reputational. Respect among colleagues and managers is a reward in its own right and the foundation of the employee identity.

R&D spending is one indicator of how serious large corporations are about innovating. However, creativity is at the core of any promising startup. This is where the productive nexus of creative employees, risk-taking venture capitalists, and legal firms is formed. In the United States, for example, the Silicon Valley is the center of the creative and innovative entrepreneurs (Castells, 2004). Scientists and engineers form startups while venture capitalists finance startups. Venture capitalists know that most of them will fail, some of them

will be acquired by more established corporations, but that some of them will make it big and become, as Collins and Porras (1994) would say, companies “built to last“. One of the latter companies is Google.

Google was founded in 1998 as a startup funded by the venture capital. It went public in 2004 (it was listed on the stock market). It was founded by two graduate students from the Stanford University, Sergey Brin and Larry Page (Auletta, 2010; Stross, 2008). According to these authors, cooperation, initiative, and creativity have been the basic cultural and operational principles of Google. As Google grew, these principles became even more relevant.

Googlers (Google employees, many of them scientists and engineers) interact openly and freely with each other and their superiors, including the top bosses. Not only R&D teams at Google, but the entire corporation (especially its organizational culture) is embody the principles of cooperation, initiative, and creativity. For example, there is the 20 percent rule at Google allowing any Googler to work for two hours a day on any project he/she finds interesting. Googlers have to find and persuade others to work with them on freely chosen projects. Although there is a minimal control of such projects by superiors, many significant innovations were the result of the 20 percent rule.

Although scientists and engineers, Google’s employees learn from each other as members of cross-functional teams. This learning is cross-disciplinary. They take initiative in conceiving, completing, and implementing innovative research projects while cooperating with their colleagues from cross-functional teams. Persuasive communication and other small-group/team skills are necessary but not sufficient conditions for the sustained creative but useful activity.

Based on Google’s experience we can conclude that, in addition to substantive special knowledge, the CIC competencies are requisite components of any human capital measure.

Benefits of the CIC (“Trefoil“) Model

As already mentioned, the CIC model is silent on *what* students will learn. It is silent about a coherent curriculum and the standards about which it may be difficult to develop a national consensus (for a discussion of the similar issue in the United States, see Ravitch, 2010). The CIC model emphasizes *how* students learn; it suggests a set of strategies and procedures, a pedagogy. It is very similar to the Teachers College (at the Columbia University) “workshop model“ based on group work (Ravitch, 2010).

Let's not forget, however, that the CIC model is based on the values of cooperation, initiative, and creativity which, in a sense, are the procedural ("soft skills") if not substantive (content-based "hard skills") goals of learning. But the CIC competences have advantages of their own. Assuming that the same coherent curriculum is followed, the CIC model tries to kill two birds with one stone: learning the substance, yet developing the life-long CIC competences necessary for the vibrant twenty-first century society.

Without the CIC model of education, the Serbian society will stagnate and then decline by not developing its people's competences and by squandering any remaining ones. Not the future to dream about.

References

- Auletta, K. (2010). *Googled: The end of the world as we know it*. New York, NY: Penguin Books.
- Castells, M. (2004). (Ed.). *The network society: A cross-cultural perspective*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Cheney, G., Christensen, L. T., Zorn, T. E., & Ganesh, S. (2011). *Organizational communication in the age of globalization: Issues, Reflections, Practices*. (2nd Ed.). Long Grove, IL: Waveland Press, Inc.
- Collins, J. & Porras, J. I. (1994). *Built to last: Successful habits of visionary companies*. New York, NY: HarperCollins.
- Deetz, S. (1992). *Democracy in an age of corporate colonization*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, 129–152.
- Foucault, M. (1979). *Discipline & punish: The birth of the prison*. (Trans. A. Sheridan). New York, NY: Vintage.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge*. New York, NY: Pantheon.
- Garvin, D. A. (2000). *Learning in action: A guide to putting the learning organization to work*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Habermas, J. (1992). *Moral consciousness and communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Levi, D. (2011). *Group dynamics for teams*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luce, E. (2012). *Time to start thinking: America in the age of descent*. New York, NY: Atlantic Monthly Press.
- Luchins, A. S. & Luchins, E. H. (1978). *Revisiting Wertheimer's seminars (Vol. 1)*. Lewisburg, PA: Bucknell University Press.
- Petty, R. E. & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: central and peripheral routes to attitudinal change*. New York, NY: Springer-Verlag.
- Piaget, J. (1973). *The child and reality: Problems of genetic psychology*. New York, NY: Grossman Publishers.

- Pratkanis, A. & Aronson E. (2002). *Age of propaganda: The everyday use and abuse of persuasion*. New York, NY: A Holt Paperback.
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: How testing and choice are undermining education*. New York, NY: Basic Books.
- Stross, R. (2008). *Planet Google: One company's audacious plan to organize everything we know*. New York, NY: Free Press.
- Todosijevic, B. (2008). The structure of political attitudes in Hungary and Serbia. *East European Politics and Society*, 22, 879–900.
- Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REVIEW IN ENGLISH

TREFOIL: A NEW APPROACH TO EDUCATION – BASIC COMPONENTS

*Jasmina Šefer*¹

Institute for Educational Research Belgrade

The educational approach to teaching and extra-curricular activities in school which unifies three main goals – stimulating initiative, cooperation and creativity (CIC – *Trefoil*)² – has been so far developed intuitively. This development was based primarily on longitudinal practice and series of research studies on curriculum, which were narrow in their scope, while focusing on creative processes and their effects in the thematic interdisciplinary oriented curriculum in lower elementary grades.

The approach mentioned above has become the topic of a wider project, which included experts and researchers interested in the various fields of educational science: teaching school subjects in lower and higher grades; educational approaches on stimulating all students, including talented, “unsuccessful” and children with special needs; teacher professional development; school organization and administration activities, involvement of parents and wider social environment. The research goal of this project is to match the theory of creativity, initiative and cooperation from the developmental and educational perspectives, and the current situation in the educational practice of Serbia, and to develop a new model of integrated school activities which will enhance CIC – *Trefoil* values in educational setting. Consequently, this model would be experimentally implemented and tested on a sample of two elementary schools in an urban and a rural environment. During the experiment, the students’ learning pro-

¹ Institute for Educational Research, Belgrade; e-mail: jsefer@rcub.bg.ac.rs

² The Project *From stimulating initiative, cooperation and creation in education to new roles and identities in society*, No. 179034, was approved by the Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia in 2011, and it will be sponsored till 2014. This monograph is one the products in the first year of project realization. The project deals with creating an approach to pedagogical activity in education – the paradigm of CIC, or the *Trefoil* – as well as with testing its applicability in Serbia. The terms *paradigm* and *approach* will be used as synonyms throughout the following text.

cesses (and process oriented educational outcomes) will be evaluated in a follow up study. The experiment will include students from the first to the eighth grade. In order to conduct the experiment, it will be necessary to further develop the basic concepts of the model in collaboration with teachers, from these schools and to simultaneously train them to implement the model.

The first step of our research is to theoretically define the educational approach towards initiative, cooperation and creative behaviour among all participants in educational system. It is expected that the stimulation of previously mentioned values will have immense influence on the characteristics of students' personal identities, helping them to cope with problems of the uncertain and challenging world in the future. The reasons for giving the priority to initiative, cooperation and creative work of students are presented in this book. It should be mentioned that these high educational goals (CIC) are not to be achieved if they are not supported by students' linguistic and scientific literacy. The model presupposes that individuals share common experiences regardless of the mutual differences among them. This includes stances like: viewing the world from different perspectives, solving numerous open-structured problems that they will encounter in contemporary life, creating novel and constructive ideas and initiating the team action towards their realization. The final outcome should be the preference of the individuals for activity, cooperation and creative entrepreneurship in the society. In addition to production, which is relevant for the progress of society as a whole, the objective is also to achieve self-actualization of an individual.

The choice of these three crucial concepts (creativity, initiative, cooperation – CIC), that constitute the basis of educational orientation presented here, is based on sociological and psychological needs which are set up for the future generations by the contemporary society, world and ongoing reforms in our country. As it was already mentioned, the challenge of contemporary times consists in successful overcoming of the fast changes, which are a part of the present everyday life and the future, for which we can neither predict the people's needs, nor the possible solutions to these needs. Therefore, it is necessary to develop the capacity for adaptation and flexibility of personality, primarily in the sphere of social and intellectual life. New ideas are necessary for quick perception, definition and solution of the problems in different ways, as well as the initiative to implement those ideas in practice. This should be done with an appreciation of and col-

laboration with others – as a team; as it is often a case in today's science, business and art.

The above mentioned values of the *Trefoil*, which should contribute to the building of the personal social identity of the youth, have resulted not merely from sociological grounds and the historical and cultural moment, but also from deeper philosophical and anthropological constants, which have driven the mankind and society, to build civilizations throughout the history. By analyzing the philosophical sources, we could see that cooperative, initiative and creative behaviour has developed precisely in that order throughout the history of mankind and that the leading development initiators have been those people who possessed most of the mentioned preferences and characteristics. Therefore, it is probably not a coincidence that the philosophers from the ancient Greece, throughout the Middle Ages, have cited these ideas, to larger or lesser extent. Then, in the XVIII century, Rousseau and Herbart, and Dewey in the XX century, formulated three educational directions which also contained attitudes towards the Trefoil values. Although the application of their ideas in educational practice has resulted in multivarious solutions, these theoreticians also carry perceivable similarities. They talk about the same things, but viewing it from different standpoints. In each of these orientations, as it is quoted in the paper of Biljana Bodroški, there is something from the common cluster of educational ideas which are represented in this edition – Rousseau's conception of freedom, imagination and manifestation of natural inclinations of an individual that should be developed, Herbart's idea of personality development through intentional touch with the heritage of civilization/culture which is in need of creative re-interpretation by the students, and finally to Dewey's theory where he supports team-work solving problems, research and learning through experience and construction of individual meanings in the real and ever changing world.

Both Piaget, as a constructivist and Vygotski, as an advocate of the aloplastic, socially oriented personal development, were inspired by these sources.³ Our interpretations of the *creative* nature of cognitive development is based on their principles. They placed cognitive growth in the context of a symmetrical or asymmetrical *cooperation* with the environment (physical and social one), implying at the same time that *curiosity, motivation and initiative* are their inherent part. The origin of students' motivation for learning and problem solving is

³ Aloplastic development occurs through an asymmetrical social communication between a child and an adult during assimilation of cultural heritage that functions as an intellectual tool necessary for further mental development.

found in a perturbation of intellectual and emotional balance, coming through their exposure to various challenges constantly imposed by the environment, which need to be solved and continuously critically revised. We also attempt to make a step further from constraints put by the ideas of Piaget and Vygotski about a linear development of logical thinking, which do not sufficiently consider the multiplicity of different abilities and their individual specificities.

In our project, initiative is defined as the actional outcome of autonomous motivation that involves enjoyment in the process of creation and cognition (intrinsic motivation). In addition, initiative takes into account incorporated goals and values which become autonomous, which „pull“ an individual forward and constitute the source of one's authentic action. Initiative is exceptionally important in our society as an educational goal that should be more extensively pursued. Considering the mentality of our people, it is less directed towards planning and undertaking an action, and more towards theoretical consideration of the purpose and initial enthusiasm, which usually does not result in an action. (Cvijić & Andrić, 1988). Initiative is also very important in the contemporary entrepreneurial society. The basic theory, which analyses initiative and internal motivation in this edition, is founded on the theory of self-determination, whereby the initiative as a form of self-determining behaviour of an individual emerges from autonomous motivation.

The initiative is an inherent part of creative process, the beginning of realization for every idea. Creative work does not exist without an action, i.e. production of novel ideas. Novel ideas are explained as the outcome of divergent imaginative thinking, that underlies creativity. Divergent thinking is followed by critical and logical thought process as a controlling, corrective process, which enables an adequate solution of a problem or task to come out of a wide, divergent set of ideas. Divergent thinking, which is introduced by Guilford (1983) as a concept, is identified in the definition of creative behaviour in various domains of arts and sciences, where it appears in a different degree and shape. Besides originality and fluency of ideas, divergent thinking also implies flexibility, i.e. accepting different stand points, which, includes both individual and cultural diversity. Even science, that claims to be objective and neutral, is exposed to subjective interpretation under the influence of cultural context (Šefer, 2007).

The playing and exploratory activities in the educational process are identified as actional substrata of creative behaviour, where the process itself is more important than the product (final outcome,

result). The reasons for this could be the immaturity of children, their limited experience and knowledge, lower interest for products, as well as the fact that the orientation towards end products may effectively block creative process. Divergent thinking is prompted to different extent by various types of tasks defined at a five-degree scale (Shiever & Maker, 1997) – from the most divergent (the most open) to the most convergent (the most closed). This idea has inspired teachers to create multiple types of tasks according to the degree of openness, thus stimulating to different extent the divergent thinking in school. This process was conducted within the framework of different disciplines/domains of abilities and types of thinking (linguistic, musical, visual-spatial, bodily-kinaesthetic, logical-mathematical, interpersonal, intrapersonal capacity – Gardner, 1983); synthetical, analytical, and practical thinking (Sternberg, 1997). Different types of thinking may alternate as required (DeBono, 2000).

Finally, the joint life of children in a classroom forms social situation similar to the one from a real life. The tasks are being solved through team-work and cooperation as the basic mode of cognition, which in itself unifies not only intellectual capacities for problem solving, but also social orientation towards positive climate, exchange of ideas and emotions, help, fair relations, ethos and work on common objectives. Through the concept of cooperation we encompass a great deal of what we recognize as the subject of upbringing activity in school. Team-work also includes a spontaneous activation of potential leaders who undertake an additional responsibility for the outcomes of collective work. Cooperation facilitates the overcoming of individual differences and assists creative problem solving, because different perspectives of individuals in a group proliferate in order to be finally unified and selected. A team of students should deal with an open-structured task, which would stimulate individual initiative, collective action and their creative thinking. Open-ended problems pose a creative challenge, since the problem situation is not clearly defined. That directs students to first define problems in order to resolve them. Cooperation in a group opens a spectrum of divergent possibilities, a space for creative thinking and a critical approach in the selection of appropriate solutions.

Theories on development of emotional and social relations also offer a basis for considering initiative, cooperation and creativity. According to the theories of identity, especially the traditional Erikson's theory (Erikson, 2008), the forms of the three mentioned phenomena dominate and alternate during personality development. The Cooperation is recognized in all modes of attachment, especially

in the first year of life, when confidence towards the world is constituted, which is necessary for an undisturbed manifestation of primordial curiosity in the exploratory behaviour of a child. The Initiative in an individual is identifiable in the course of the first attempts toward solving different problems through personal actions in the pre-school period. The first creative attempts arise in early childhood, and according to Erikson, especially during the formation of personal competences throughout the elementary school. Similarly, the acquisition of the concepts of probability, abstraction and imagination during puberty enables an individual to move away from the assigned and expected, which is a precondition for creative production. As it is already mentioned, our orientation is not toward shaping the identity of personality, but towards developing an attitude to creative, collaborative and initiating behaviour and values among all children. As a result, children opt for them in accordance with their own potentials (abilities, motivation etc.) and on the basis of personal choice, without external pressures from the environment.

It is not necessarily the case that those with no potential towards creative work do not have energy to be initiators or leaders, or they are unable to cooperate. In a school where all the three values are stimulated, each child will give priority to that value which corresponds mostly to one's potential. Even if a student is not creating challenges in his/hers own environment, nor reacts creatively to the existing challenges, he/she can provide security and support to others who can, and hence has a sense of usefulness.

The phenomena mentioned – creativity, initiative, cooperation – interfere most frequently and they are connected into a unit as a whole which we named the CIC approach to education, or more popularly, a *Trefoil*. It should be noted that the *Trefoil's* common root is not only cognitive, but also emotional one. A progress in any of the three *Trefoil* components would not be possible without emotions. The elementary linguistic and scientific literacy, as well as general concept mapping, represent the initial and necessary, but not sufficient tools for the development of initiative, cooperation and creative conduct.

The key components of the *Trefoil* paradigm have related meanings and a connected developmental line, which is, nevertheless, strictly individually specific. The development of one component, opens possibility for development of other two, although intensity and quality of their relation differ from one individual to another. The connection is not a linear one, but it surely exists. Since the components quoted are in interaction from the beginning of life, they stimulate and/or compensate one another.

In the chapter on identity development, it is stressed that stimulating initiative, cooperation and creative behaviour can affect the choices of individuals, and, on the basis of synergy principle, individual choices can further influence the identity of wider social community. It has also been underlined that CIC values are significant for survival in the contemporary world, as well as during history, which was already noticed in the earliest philosophical conceptions and classical educational theories. Initiative, cooperation and creativity are values that are contemporary as much as they are timeless.

In order to render development of these values among students achievable, it is necessary, first, to form educational staff and conceptualize their creative role in the realization of the CIC, i.e. *Trefoil* approach to education. Furthermore, there is the need to define the roles of other social agents, such as parents, and other relevant institutions.

The present monograph starts with discussing general philosophic-educational theories and problems which are related to the orientation supported by the authors. In the paper of Biljana Bodroški, the three crucial classical educational theories were analyzed. It established the roots of the idea that creativity, initiative and cooperation are important and eternal topics, which are also of interest today. Our approach towards education is related to the values such as: the freedom to express one's own natural potentials (Rousseau, 1989), studying and reinterpretation of culture (Bodroški, 2009; Hilgenheger, 2000) and students' team-research work (Dewey, 1940; Dewey, 1962).

The paper by Ana Marjanović targets contemporary directions in education where the authoritarian and the open school are confronted (Matusov, 2009; Matusov & Duyke, 2010; Matusov & Marjanović-Shane, 2012 in press; Smith, Soslau, Marjanovic-Shane, von Duyke, 2012 submitted; White, 2011; White, Peters, 2012). The Open School may be based on the constructivist concepts of Piaget and Vygotski, or on the ideas of the total freedom of choice, that can not be predicted. The unpredictability of future situations is regarded as a salient feature of the XXI century.

The author places our *Trefoil* orientation somewhere between the school defined in a constructivist way and the one that is completely open. She states that the *Trefoil* approach sets up yet certain expectations facing school, such as the values of initiative, cooperation and creativity, in spite of the fact that the future of society will be filled with changes that we cannot predict. This estimation is only partially correct. Initiative, cooperation and creativity stand in harmo-

ny with the idea of the open school, for they do not foresee definite contents and products, but only values and modes of behaviour that could conduce to novel solutions, in new and unanticipated circumstances.

It is necessary, at this moment in Serbia, to „enter“ into the existing system in order to overcome the resistance of the authoritarian educational practice. It is feasible only step-by-step, by small changes which would transform the existing practice from within. The research results and experience showed that sudden and big changes are neither achievable nor sustainable, because they are often met with the resistance from teachers..

In the contribution of Branko Kovačić the components of the *Trefoil* are analyzed from a wider perspective, envisaging the idea which we advocate from the position of a social critic (Foucault, 1980; Habermas, 1992). He also emphasizes the extent to which organizations advance, in business and labour environment, when they pursue the values similar to our approach. It is this labour environment where the school has its ultimate meaning. Therefore, it is necessary for the schools to start developing their practice in the accordance with new social trends and tendencies, as it had been done in the age of Industrial Revolution, when the schools became like the ones we have today. Regrettably, they have not changed although the time has surpassed them.

In the second part of the book, there are four chapters in which various conceptions on creativity, initiative, cooperation and identity are presented. The authors chose the theories that define concepts most adequately having in mind pedagogical goals of our project. Relying on the theory of self-determination, the writers explain internal autonomous motivation as a precondition for undertaking an initiative. The phenomenon of creative behaviour is explained by the constructivist developmental theory, which the authors link to the concept of divergent thought, relevant for the contemporary life. Identity is initially explained through the classical Erikson's standpoints, and then, based on contemporary multiverse theories, the concept of identity is relativized and individualized.

The authors advocate the idea of personal choice that cannot be foreseen in advance, but that should, in the context of the *Trefoil* paradigm, possess the elements of initiative, cooperative and creative behaviour. The personal positioning of certain *Trefoil* components during the process of making choices and constructing identity, or eventual challenging of the *Trefoil* values, is expected from students in the future. The Trefoil like shaping of the environment enables the

students to question everything, even the Trefoil itself. This is the essence of creative approach – to question everything, to inquire, destroy and re-build in one's own authentic way, harmonized with contemporary social requirements and personal sense and purpose.

After the implementation of these ideas in the educational practice, we will be able to see to what extent the reality in school can be moved and a novel look of school be built working with children, which may also significantly deviate from initial intentions, if there is a reason for it.

The Pedagogical Aim of the CIC Approach towards Education

The educational Trefoil paradigm, or the CIC approach, stands against the development of passive human being identity among students, which entails solitary and reproductively-obedient execution of tasks, set up and structured by superiors, as it is the case in the traditional school and traditional society.

The goal of the *Trefoil* paradigm is to develop those abilities and skills which can help students to choose more easily the identity of an autonomous person, who initiates actions in order to introduce changes into life, world and society. This type of personality notices, poses and resolves open-structured problems independently, considering the process of problem solving both as a personal, and as a group task. That, however, does not mean that we will not rely on positive experiences of the traditional teaching in order to achieve basic literacy of population in those segments of education where repetition is necessary.

Pedagogical Assumptions and Preconditions of the CIC Approach towards Education

A precondition for the development of the identity of an individual, who is characterized by motivation and initiative, willingness for cooperation, ethics and creative spirit – is his interaction with the social and educational environment that stimulates and promotes those features. It implies primarily school teachers and headmasters who are initiative, creative, cooperative and open toward new experience. The task of a school is to encourage:

1. students' parents to develop creativity, cooperation and initiative in their own children within the family setting;

2. all the students in a school to be motivated and initiative, cooperative and creative to the extent and in the domain of their best individual potentials in school learning and life, which should be the ultimate goal and outcome of upbringing and inclusive education;
3. changes in educational policy and comprehensive educational practice;
4. teachers to exchange the experiences, collaborate and work on their personal and professional development. This approach shall be introduced in the experimental schools, where we will “test“ the model, i.e. the measures for improving the work in order to achieve the Trefoil goals.

The Evaluative Determination of Concepts in the CIC Approach towards Education

Creativity, cooperation and initiative are the concepts we deem as process educational objectives. Ultimately, they become spontaneously a part of the expected identity of an individual, including all personal and cultural variety. These process educational objectives (the components of *Trefoil*) are viewed in the context of values and philosophical-sociological framework wherein their social purpose is determined. This social purpose refers to a successful survival in the contemporary changing world, a personal satisfaction in creative life and professional development, and also to the building of a more productive, humane and cultivated life in a social community.

It is necessary to re-define the selected concepts in the context of the chosen pro-active and pro-social value framework. This includes the following:

- 1) the initiative *for* problem solving and improving the quality of material and spiritual life;
- 2) motivation as a precondition *for* initiative, which expresses itself through enjoying the very same activity (intrinsic motivation) as well as realizing external motives, which can be embodied in an authentic way and may function as autonomous internal incentives of personal self-realization;
- 3) cooperation *for* the realization of common growth and development in the society, as well as of personal interests, enjoyment and progress, which need not and should not stand in opposition in a humane society;

- 4) creativity *for* personal and social development for all the individuals, which takes place through discovery of the new ways of solving self formulated problems and tasks, and also in interpreting and discovering of authentic approaches to the world and one's own life;
- 5) free choice of personal identity that is *not* projected in advance, but implies positioning *towards* the values of the *Trefoil* paradigm.

Determination of the CIC Approach towards Education and Its Components – the Summary of Contributions to the Volume

The educational *Trefoil* paradigm implies the unification and realisation of the quoted process educational objectives – creativity, initiative, cooperation – at all the levels and within all the segments of general upbringing and education of all children. Process objectives related to the stimulation of creativity, cooperation and initiative of students are implemented for the sake of enrichment of the individual and collective identity in our community, as the ultimate goal. The achievement of process objectives – students' creativity, cooperation and initiative development (the key values of the *Trefoil*) – are mediated in educational practice by teachers/instructors, along with the parents.

Our vision is a greater number of creatively inclined agents and initiators in society, and the mission is directed towards changing educational practice that should contribute to it. The three process objectives (the *Trefoil*)⁴ – creativity, cooperation, initiative – represent symbolically the three phenomena which could affect the identity and be a consequence of its development.

⁴ See the illustration at the end of the paper. The fourth leaf, which needs to be reflected subsequently, consists of planning and successful realization of the actions started, which will be probably imposed as a necessity by the *Trefoil* project after the investigation. Ethnological studies on our national mentality, such as Cvijić's, stressed this requirement a long time ago as necessary for our development in the future.



DIAGRAM 1. *Factors of creative behaviour*

The Definition of Creative Behaviour. In this paper, we define the concept of creativity as *co-construction*. The prefix *co-* is related to the fact that at least two persons participate directly or indirectly in a process which is interactive by its nature and takes place through communication between a child and the adults, or through communication between two children or among more individuals in a group. The term *construction* indicates that the product or result of the process is the novel knowledge, while the term *constructing* refers to the process itself. The *construction* of knowledge is a creative act because it represents a continuous process of *transforming personal conceptions* (mental, thought structures), that occurs with the opening towards the world and having the desire, i.e. *internal motivation* for getting to know it. An intentional or unintentional outcome of the constitution of knowledge is an broadening of previous horizons. On one hand, this can happen through transforming one's own mental structures according to the challenges from the external reality, in order to achieve the adaptation–balancing with environment and finding out personal meaning for existence in that environment. On the other hand, this is achieved through the transformation of personal structures in accordance with the challenges which are product of a personal internal mental world and functions at the fictive or abstract level. If a previous thought system is reformed by construction, then the change has arisen in the zone of proximate development and it is

always more fundamental for individual or social development. However, a creative change may also take place in the zone of actual development.

We should keep in mind that Piaget (Piaget, 1970; Piaget, 1972; Piaget, 1973; Kurtz, 1978) and Vygotski (Vygotski, 1996) talked about a developmental line which applies to all children, moves in a linear way and is explained by cause-effect relations. These authors are focused on the development of logical thinking, i.e. on qualitative advancements which emerge during that development, and characterize the transition from one zone into another. We believe that creative developmental outcome of a child is not only in the zone of its proximate development in the domain of logical thinking. The child may simultaneously find itself in the zone of actual logical development, while it can function more creatively in another domain which is in the zone of proximate development.

Each child has a specific profile of abilities, that makes it different from other children, thus the zone of its proximate development varies in relation to other children within each domain. Progressive behaviour within one domain may also additionally influence the enrichment in another domain, where a child is still at the actual level of development. Therefore the creative production of children should be regarded more widely and more flexibly than the advancement in logical thinking. This opens the space for divergent and unique responses – specific and unexpected ones for a given context, as well as for an individual and its development. It applies not just to the zones of proximate development, but also to all the domains of child's functioning which are in the zone of actual development.

The cognition through discovering and solving problems plays a key role in this process, thus it is relevant to activate the following: (1) *divergent and lateral thinking* while discovering different solutions, (2) *critical thinking* in choosing the best ideas and solutions, planning, evaluating (Ennis, 1996) and meta-cognitive insights into thinking strategies (Zuckerman, 2004), and, finally, (3) *emotional-social components of personality* enabling an individual to become more sensitive, open, receptive, but also more courageous facing the world he/she cognizes, discovers, enriches and further develops (Šefer, 2005).

As it is already mentioned, developing the concept of creative behaviour in the *Trefoil* paradigm relies on the developmental theories of Piaget (Piaget, 1970; Piaget, 1972; Piaget, 1973; Kurtz, 1978) and Vygotski (Vygotski, 1996), as well as on Gardner's theory of abilities (Gardner, 1983), supplemented by the findings of Sternberg

(Sternberg, 1997) and DeBono (DeBono, 2000), furthermore on Guilford's theory of divergent thinking (Guilford, 1967), Mednick's theory of associations (Mednick, 1963) and research of our own authors (Šefer, 2005; Šefer, 2008).

Manifestations of creative behaviour – indicators. In this project, creativity refers to a specific behaviour that manifests the manner of thinking. The behaviour is defined by a series of characteristics induced from theory and research in this area (for instance, features of divergent thinking: fluency, flexibility, originality, complexity of thought – Guilford, 1967; forms of lateral thought – DeBono, 2000; six types of thinking or intelligence according to the medium where it occurs – Gardner, 1983; properties of synthetical thought – Sternberg, 1997; then the presence of imagination, but also of the elements of critical thinking – Ennis, 1981; traits of personality – openness to cognition, curiosity and the need to discover and construct, the tolerance for contradiction and the preference for complexity and risk.

Based on the development of these and similar features of behaviour, which testify on the presence of a creative approach during school learning and work, we will conclude about the development of children's creative behaviour. Thus, in the following text, the term *creativity* will not be used as such, but *creative behaviour* and, maybe, *creative thinking*, since we wish to emphasize the cognitive component of a complex holistic process such as creative process. It should be kept in mind that creative process or behaviour stand under the influence of not only cognitive, but also of socio-emotional and motivational factors that start creative action and give a special personal sense to imagination.

Children's creative behaviour – the educational goal of the Trefoil paradigm. Creativity in children represents the crucial upbringing-educational goal and the final point towards which the *Trefoil* educational paradigm aspires. Such an outcome should result from a certain way of teaching children. Although creativity is expected as an outcome variable, it will not be defined neither by end products of creative students' work, nor by traits necessary for creative work that are possessed or have been developed by students. Creativity will be defined in the processual manner, since it will be monitored during teaching/learning action and described primarily by the visible behavioural indicators. Less important in our research will be the quality of children creative achievement, ability or/and products.

The processual definition of creativity through creative students' behaviour has not been chosen only due to methodological

obstacles, which exist in determining the personality traits of creators as a precondition of their creative work, nor the difficulties in determining the creative quality of products as the outcome of creative work of adult individuals. It was also chosen due to obstacles conditioned by immaturity of children, because of which it is not possible to define creative traits and personality aptitudes at earlier ages, nor the genuine original creations which contribute to societal development can be expected. The author does not consider the following: a) the status problems of creative abilities, at a general level and at the level of their manifestations at certain ages; b) the problems of individual dispositions, that is defining various capacities in individuals to express themselves in a creative way; c) the criteria which have to define the creative quality of any product; and d) the possibility of predicting creative production on the basis of personality traits, especially at younger age, due to controversial attitudes arising through comparison between different theoretical approaches in defining creativity and various research results.

In this research, the authors focus only on the process of development of creative behaviour starting from the following premise: if all the children in school are stimulated frequently and multifariously to behave in a creative way in their activities and approach towards learning, and not to learn on the basis of imitation and reproduction, there is great likelihood that they will approach creatively to learning and subsequently in real life, in accordance with their own personal potentials and interests. It would be logical that such practice will also affect the development of creative personality traits of students, as well as the quality of products they would create in the future. However, we will not discuss it here, because it is outside of the scope of our research subject and aim, and enters theoretical issues on what could be regarded as a creative contribution and whether creative production can be foreseen.

Hence, the authors in this volume define creativity as a developmental and processual phenomenon that manifests itself through the specific behaviour of children and youth, believing that such a behaviour can still be developed during education. The scope of our research is, therefore, the process of achieving experience on creative action that opens the mind for novel and unexplored paths of cognition, as well as preconditions that need to be fulfilled in educational practice in order for students to get such an experience.

The sorts of creative behaviour in special domains of education.

In some domains, creative work of students should contain the practical component, directed towards commercial usage, through sup-

porting *innovative* solutions (novel solutions for satisfaction of practical needs) and their promotion in school and local community. Creativity in *science* should be developed through research work, which represented a fundamental way of reaching scientific discoveries. Creativity in art should be cultivated through symbolical, experimental, imaginative play and production that represent features of artistic disciplines.

Creative behaviour and age of children. Creative behaviour at the *pre-school age* is manifested in the process of inquiring the world through play and fantasy, manipulation of touchable materials, communication with other people and the activation of senses in different media (word, picture, sound...), led by personal curiosity of a child, that could be expressed and stimulated individually and in a group. The task of an educator is to create a stimulating environment and to assist children to really employ such an environment.

Having this goal in mind, it is necessary first to develop the mentioned *Trefoil values* and correspondent potentials in educators and teachers themselves, so they can be transferred them onto the children through creatively designed activities in a stimulating environment. Creative behaviour during elementary school is founded on the experience from the pre-school period, which is specific by associative thinking and imagination among children. At this age, creative behaviour is based on maturation and further interaction of children with the environment, through the learning process, wherein, by way of problem solving, children develop concrete, and then abstract logical and critical thinking, and, in line with it, the socio-emotional components of personality. Socio-emotional development begins with the communication with the adults and peers at the pre-school and early school age, while in adolescent years and in the adult period it extends to the comprehension of morality and society as a whole (Erikson, 2008).

Throughout the elementary school creative behaviour lies somewhere between non-obligatory play and small research projects. The task of a teacher is to create a stimulating climate in school and also during an interactive learning process to set certain logical as well as imaginative challenges in the zone of students' proximate and actual development (Vygotski, 1996). This should be accomplished in the area of different disciplines and integrating their contents.

Creative behaviour at the *secondary school age* is based on the experience from elementary school and prioritises general issues, socially and personally important for students. It also includes the understanding of the development of civilizations through more serious

project-based, conceptual, contextual, experimental and problem-oriented exploration of multiple perspectives and interpretations, both in arts as well as in science and humanities alike.

The Evaluation of children's creative work in school. The external evaluation, or school grades although do not contribute to the development of internal motivation, which is crucial for creative act and behaviour, must be preserved in some form, because school requires an evaluation of children's achievement in relation to some criterion set in advance, which is the condition for further education or work. Within the framework of the *Trefoil* paradigm, marks should shift its current function of determining the level of reproductive knowledge, which is often „swotted“ by heart, and to include the values from the *Trefoil* paradigm. For example, producing answers to general and personal questions developed independently or in interaction with others. The answers should go beyond reproduction, uniformity, and they must express the personal original stamp of each student, reflecting not just weaknesses, but also his/her capacities for certain domains, style of thinking and interests.


Besides knowledge, school grades should also encompass the evaluation of creative behaviour which covers the following: (1) divergent thinking – diversity and uniqueness of ideas, multiplicity of ideas, flexibility of view standpoints; (2) critical thinking, exploratory or research oriented work, capability for experimentation, ability for argumentation and didaction on the basis of observation and introspection; (3) combining through play, imagination and free associations; (4) concrete logical thinking – conservation of quantity, reversibility, classification, reciprocity, etc.; (5) formal logical thinking – hypothesizing, comprehension of probability, fiction and symbolical reality; (6) curiosity – motivation; (7) capacity and interest for different domains or a particular domain – linguistic, mathematical, visual-spatial, musical, bodily-kinaesthetical, interpersonal, intrapersonal, natural domain (Gardner, 1983); (8) synthetical, analytical and practical thinking (Sternberg, 1997); (9) the ability of multiple, adequate and efficient solving open problems; (10) the skill/art of asking questions; etc.

*Creative conduct of educators – a precondition of the Trefoil paradigm.*⁵ We should notice that creative behaviour in our mono-

⁵ The noun *educator* will be used as a synonym for the words *teacher*, *instructor*, *professor* and it will refer to an adult person who engages in upbringing and education of children no matter of age. The term *student*, when it occurs in the text, will designate a child or a young person who is situated in upbringing-educational process no matter of his/her age.

graph relates primarily to the behaviour of students/children, and then to the behaviour of teachers and headmasters. We will, however, deal with the creative behaviour of all those employed in school, including teachers, because they are the ones who should first approach creatively to their own personal lives and professional work in order to be able to develop creative behaviour of others, particularly of their students/children. Stimulating the creative behaviour of teachers and headmasters, in collaboration with parents, represents a precondition for developing children's creative behaviour. It is necessary to influence teachers to develop their own creative and exploratory practice, and to introduce creative work as a value in their *implicit pedagogies*.

DIAGRAM 2.
*Factors of initiative and
autonomous motivation*



**INITIATIVE AND
AUTONOMOUS
MOTIVATION:**
proactiveness,
leadership.
THE APPROACH:
always novel

The definition of initiating behaviour. In this research, initiative is conceived as an enterprising behaviour that is recognized in willingness to be involved in an individual and/or group action (motivation), which precedes the process of starting an action (initiative) that is enjoyed (indicators of intrinsic motivation) and/or leads to realization of personal internal goals (indicators of autonomous motivation), that are significant for the initiator himself and also for a group of his collaborators. Initiative is a precondition for realization of each idea and, in that sense, it is connected closely to the cognitive act which includes the features of a creative act.

In the this book, initiative is defined on the basis of the self-determination theory which relates to autonomous motivation (Allport, 1937; Deci, Eghrari, Patrick, Leone, 1994; Deci & Ryan, 1985; Baucal, Pavlović-Babić, Đurić, Tošković, Radišić, Stanković, Budevac, 2009; Zuckerman, Porac, Lathin, Smith, Deci, 1975).

Manifestations of initiating behaviour – indicators. Not accepting the status quo is one of the characteristics of the initiating behaviour. Others include the need for changing and improving of the world, and to formulate novel values, to determine personal sense and

fate, as well as to play an active role in that process. *Initiating* behaviour starts from the elementary needs for autonomy, competence and affection. It is based on an internal motivation (autonomous and intrinsic) to live life actively and creatively while enjoying in the process, to conceptualize personally undertaken activities and to construct independently their meaning, to achieve goals and, in accordance with them, to start and complete actions accomplishing pro-social effects for oneself and a group he/she belongs to. *Initiating* behaviour can also be seen in all of the forms of leadership and driving force that individuals direct to others.

The initiating behaviour of children – the educational goal of the Trefoil paradigm. It is important to mention that initiative is an extremely significant element in the *Trefoil* educational paradigm, crucial for the development of contemporary society, and consequentially of novel personal identities. Initiative as a behavioural feature in our recent history, especially in professional and civil life, has been marginalized to a great extent as a value and a mode of behaviour, although it represents the requirement of the modern age and a precondition for elaborating and applying creative ideas. As it was already mentioned, our population does not lack imagination as a source of ideas, but the realization (action) is still in the need of much improvement (Cvijić & Andrić, 1988). For previous reasons, initiative is included as one of the three basic educational goals in our *Trefoil* educational approach. An atmosphere in the school and enthusiasm should support children's initiative as well as their effort to conceptualize, initiate and complete their actions „up to the ultimate consequences“ (Cvijić & Andrić, 1988).

Initiating behaviour and the age of children. The initiative at the pre-school age implies starting a play activity, usually in a group, through which children may learn spontaneously. In elementary school, initiative means starting collective actions or small projects which have an effect on cognitive and social life of children in school. In secondary school, it means initiating an action which will change one's own life, the life of a school or even local community, or, on the other side, to approach learning in novel and original ways.

The evaluation of children's initiating behaviour in school. In the context of this definition of the initiative, school marks should be re-structured in order to encompass the elements of students' internal motivation and the appraisal of the independent actions which include both personal and social purpose.

Initiating behaviour of teachers – a precondition for the Trefoil paradigm. In order to stimulate initiative among children, teachers

should start improving their own behaviour at the school level, by undertaking personal and group actions, which will have a positive impact on the institution. One of the most appropriate ways is to initiate action research through which they will conceptualize their subsequent practice as „reflexive practitioners“ and enhance their „implicit pedagogies“ (Pešić, 1991). That will help them to engage actively in changes in the educational system, not only as followers, but also as creators of values and work activities and also as the initiators of the actions at a wider societal scale within the framework of their profession, involving also children and parents in this process.



DIAGRAM 3. *Factors of cooperation*

The definition of cooperative behaviour. In this project, cooperation should be conceived as a positive, pro-active and interactive behaviour of several individuals (peers and teachers) involved together in the same action and, in that sense, having a common goal. Cooperation is construed as a precondition and a significant component which not only contributes in the process of creative learning, i.e. cognition, but which also represents a presupposition for learning, since learning is a social activity and construction. Cooperation enables the exchange of ideas, which is important for resolving common tasks and problems, as well as for personal development. Cooperation

within a group enables different view standpoints towards the certain problem (*quod capita tot sententiae*), as an indicator of divergent thinking, which will then result in the development of the common strategy for solving problems, in accordance with the best practices. Besides cognitive effects, that are identifiable in *co*-construction of knowledge, the cooperation has especially significant emotional-social and motivational effects, as well as the effects in the domain of development of moral behaviour.

In this book, cooperation in educational context is defined on the basis of theoretical framework of the “psychology of field“ referring to interaction between an individual and environment (Lewin, 1935; Slavin, 1980; Slavin, 1987; Hertz, Lazarovitz & Sharan, 1984; Defour, 2004; Richardson, Boyed, Heinrich, 2003; Ševkušić, 1998).

Manifestations of cooperative behaviour – indicators. The cognitive indicator of cooperation is co-constructed knowledge which is novel for a group as a whole, as well as for individuals working in that group. The motivational indicator is the enjoyment in collective activities and projects, that develops the need and student readiness to initiate again similar projects in the future. The social-emotional indicators are: the development of communication, comprehension and assistance among group members; capacities for overcoming possible interpersonal conflicts; experiences of mutual benefit (profit); purpose that does not oppose a personal benefit; and the ability to give priority to common goals, when it is relevant. The atmosphere in school (Soar & Soar, 1987) should be directed towards a sense of belonging to the community, which is inclusive, supportive and stimulative to individual and cultural differences and the development of each child, both in emotional-social and cognitive and motivational sense.

Cooperative behaviour of children as educational goal in the Trefoil paradigm. One of the three important components of the *Trefoil* paradigm is cooperation among children, which would not, however, be assessed as a personal characteristics that are determined in advance. Data on collaborative features of children is not easy to gather, since the features are not defined yet, as they are still being developed. Therefore, the cooperative preferences and features among children shall also be estimated processually – based on the intensity and quality of indicators of their interactive behaviour during the realization of a common project in the course of their learning. After that, they will also be estimated on the basis of the outcome of this cooperation, through evaluating the effects of joint enterprises and the sense of belonging to the group and community.

Cooperative behaviour and the age of children. Cooperation at the pre-school age usually expresses itself through the need for and the practice of collective play activities. At the elementary school age it expresses itself through the need to discover the world jointly, to expand interests and learn together. Finally, at the secondary school age cooperation is manifested through the need and practice of group solving of mutual personal problems, the realisation of the larger individual projects in the curricular and extra-curricular framework, and the projects which may be useful for school and local community. All the quoted forms of cooperation may emerge at any age, but some of them dominate at certain ages due to specific interests, degree of complexity, needs and abilities which develop and change over time.

Evaluation of cooperative behaviour of children in school. School grades should also include evaluation of capacities for teamwork. The process of assessment should involve different evaluators who will induce the evaluation together. Children, together with the teacher and peers, should evaluate their own work and the work of other students, based on previously established criteria developed from day to day practice in class. This practice also develops indirectly capacities for meta-cognitive analysis.

Collaborative behaviour of teachers – a precondition for the Trefoil paradigm. In order to develop cooperation among children, as well as enterprising and creative behaviour, teachers should lead by personal example. First and foremost, they should personally experience the advantages of cooperative work, until the need to develop cooperation among children becomes a part of their implicit pedagogy. In addition, it is necessary to establish a collaborative climate in school (Soar & Soar, 1987). At the school level, the teachers should develop the atmosphere of a community which cooperates on the joint task of upbringing and educating children, incorporating all the school participants and social agents in harmonization of differences for the sake of common welfare.

Identity in accordance to the Trefoil paradigm. The identity development of future citizen, which is the final goal of the *Trefoil paradigm*, is conceived as a complex of attitudes, emotions and values deliberated for creative contribution to one's own development and the development of others. This includes the desire/wish and capacity for launching an initiative to produce through creative work, which could be achieved in cooperation with others in society. The goal is to develop personal and national identity and to find out personal and collective purpose in the values of the *Trefoil paradigm*. These values are defined in a humanistic way, they are open for

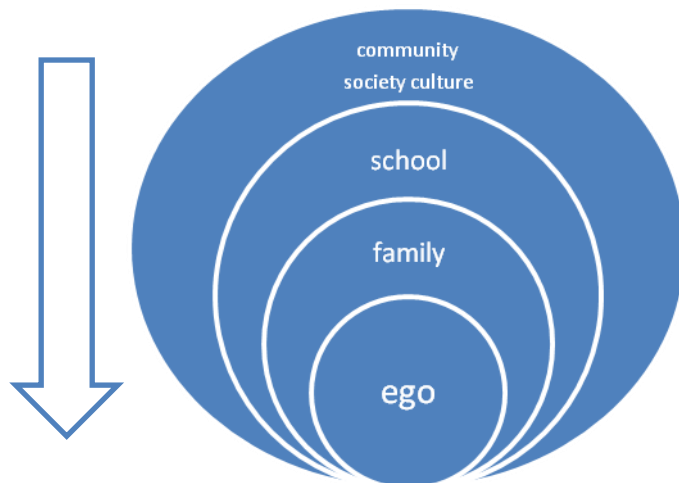
individual differences, and at the same time provide permanent benefits for the community. Identity in line with the *Trefoil* paradigm includes creative work, cooperation and initiative as personal values of children and youngsters, and the need that those values are „lived through“ as the humane orientation. To what extent will the individuals incorporate them in their own identity will depend on their choice and preferences.

Identity has been defined in this book, firstly, from the standpoint of the classical Erikson's theory (Erikson, 2008), and then relativized on the basis of postmodern theories, wherein it has been discussed on its fragmentation, changeability, agentivity and liability to influences of power within the conditions of contemporary life (Berzonsky, 2005; Gergen, 1971; Foucault, 1997; Kelly, 1955; Pavlović, Šefer, Stanković, 2010).

The identity of teachers and students, and the Trefoil paradigm. The personal identity of the students can be developed in school in correspondence with the values of the *Trefoil*, only after the development of teachers identity, which will to some extent contain those values, in accordance with their individual potentials and preferences. If the implicit pedagogies of teachers comprised at least a piece of these values, then we could consider them as a part of their personal identity. Then we can expect that teachers will develop corresponding values and dispositions among children in an authentic way. If the personal identity of children would contain, among other things, these values and inclinations, then we could expect that it might be reflected on the national identity too. Since they result from the humanist notion of man, these values are in harmony with desired and proclaimed international values and merits of various cultures, which are at the same time in the harmony with examples of our good traditions. Although the values of the *Trefoil* represent the requirement of today's civil society, they are universal pillars of various civilizations throughout the history and in different regions. We consider that it is their universality where the merit lies and that they must not be threatened with shifts of political regimes.

The roles of participants in upbringing-educational process and the Trefoil paradigm. The roles of children, educational staff and parents should be designated in accordance with the basic mission of school. In our opinion, this mission should refer to the achievement of goals and values, which are expressed in the *Trefoil* educational paradigm.

Identity as individuation



Identity as socialization

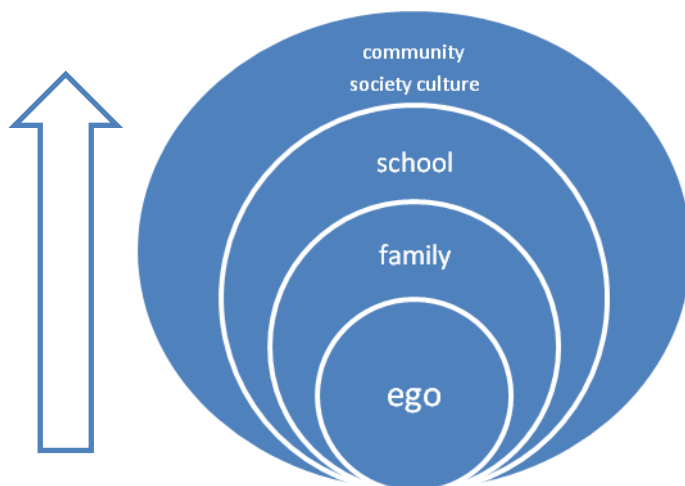


DIAGRAM 4. *Directions of identity development*

Children should learn through play, within curricular and extra-curricular activities. This implies learning through creative/exploratory and collaborative projects and activities in all the domains of work and in all disciplines, and especially through the activities for

which children have preferences. Also, together with the educator and peers, they should evaluate themselves and relate critically and creatively to events from the local and broader environment (in accordance to their age).

Teachers need further education and special training in accordance with the *Trefoil* values, which should become a part of their „implicit pedagogies“. Further on, they should operate in harmony with these values. As reflexive practitioners, through various forms of evaluation and self-evaluation, they should independently pursue, discuss, interpret and reconsider critically the process and achieved effects. One of the feasible forms of evaluation is also action research.

Headmasters and professional consultants as well as educational innovators should be the leaders of working processes in school, from specifying actions congruent with the *Trefoil* goals to participation in implementing and evaluating the effects. Since a selection of educational staff cannot be applied at this moment, due to circumstances in the country, the Ministry of Education and its administration should be unbiased and select carefully school headmasters according to educational criteria. Headmasters and teachers should justify their work through building an appropriately organized network of professional consultants, innovative teachers and external collaborators from various institutions. Through this network they would efficiently promote ideas and improve activities in school. Each year, the professional services, headmaster and external collaborators of the school could measure the effects of work based on the specific indicators of progress.

Parents should actively help children's development and support the efforts that educators have invested in achieving *Trefoil* goals. The parents need to accept these values at the beginning, and then to continue to communicate and cooperate with the school, exchanging experiences with teachers, consulting with them, creating with them individual and collective educational work-plans, engaging in curricular and extra-curricular activities, taking part in observing and evaluating the school work etc. The institution should take into account and implement all the constructive suggestions of parents which are related towards improving the work of institutions, teachers, organizations and direct action with children.

The *Trefoil* Paradigm: Interaction of Creativity, Initiative and Cooperation

On the basis on previous analyses, it appears that the three components of the *Trefoil* approach are related and interfere creatively; they are a precondition, a characteristic and an effect of each other. Viewed from the developmental perspective, during child's maturation these three components also complement one another.

Trefoil approach is based on the concept of creative cycle, implying initiative, cooperation (exchange) and creative work as constitutive parts. The cycle can begin in any point of the circular path – from initiative through cooperation to creative work, or from cooperation over initiative to creative work, or from creative work through initiative up to cooperation, or even from creative work over cooperation onto initiative. Each concept in itself contains, to a greater or lesser extent, the remaining two concepts.

The creative process. Creative work is a process of mental transformation, emerging in the interaction between environment and previous experiences of an individual. It is generated by autonomous motivation for expressing and adapting oneself. This is achieved through exploring, discovering and producing novelties for personal pleasure, internal goals and the need to be active, competent and functional in a direct or indirect/symbolic communication with the environment. The definition of the creative process contains “interaction” as a key word where “inter” represents a function of cooperation and communication in the creative process, and “action” represents initiative pushed by internal motivation. Interrelationship with environment and others is the “nest” of the creative process, while the motivation and initiating action is a “fuel” or energy.

The role of others. Creative work has a purpose for the development of an individual, as well as for the communication with others who may be either recipients of the creative outcomes of an individual, or participants, when the creative work occurs in the group. Others are relevant as a reference and inspiration. Therefore, cooperation and communication can be the starting point and/or the result of the creative work and initiating action. The group is valuable for creative production because it provides multiple perspectives and facilitates a creation of a greater number of ideas due to interaction and exchange among group members. At first, cooperation might not seem to be related with creative work. However, since it is an unavoidable precondition of any learning and development, occurring in an interaction with others or with the surrounding, and because the

development and learning always represent a transformation of previous assimilation structures, it seems that cooperation and communication are also inherent to the creative process.

The role of action. Action, either internal (mental) or external (behavioural), enables the appearance of creative ideas in reality, which would be offered to others and applied in order to improve their lives. Initiative is commonly deemed as a relational concept, which has a meaning only in connection with other people. This relates initiative with interaction, cooperation, participation and leadership in the group. However, we also consider initiative as an external action representing an outcome of the internal motivation for creative work, which does not always imply group work. Initiative seems as a manifestation of motivation – motivation in action, or externalization of the internal and autonomous motivation to start creative action. This notion connects the concept of initiative with the concept of motivation. Since initiative also relates to change and change is associated with novelty, the relationship between the creation and initiative is obvious.

It should be stressed in particular that the initiative with autonomous motivation is a precondition and feature of creative work, in the same way that cooperation and communication represent prerequisites of any learning, which is always an interactive construction – a creative process, especially when it is practised in a group.

Identity as a goal. In order to develop creative, cooperative and initiative behaviour in the framework of cognition, it is necessary for the students to draw the energy from emotions, which trigger internal motivation for creation and encourage collaborative spirit. Thus a special attention must be paid to the development of pro-social emotions. It is also relevant that creative practice relies on selected basic knowledge, including students' scientific, linguistic, visual, computer and artistic literacy, which enables an appropriate expression of thoughts and feelings, as well as the employment of a conceptual mapping. There is no creative practice in the absence of basic skills and experiences. Each discipline or thematic domain needs to be *placed* in a holistic worldview that permits phenomena to be viewed not only in a linear way, but also systemically, i.e. contextually, in the way that they exist in reality. It will help opening multiple paths for creative associations. Students will then be able to connect what has not been linked in a previous knowledge as well as to produce novel elements (education of correlates – Guilford, 1967). Finally, the three components of the *Trefoil paradigm* are overlapped partially, thus constructing a centre of the identity of personality marked by features of *Trefoil* values. The author of this chapter expects that all components will correlate in the factor analyses. However, initiative and creative

behaviour by definition appear more related with each other in comparison to cooperation, and the stronger cluster between these two phenomena is expected. Cooperative behaviour, although important for *Trefoil*, seems a bit more distant from the other two, which is also expected to be proved empirically.

Finally, I believe that it will appear that it is necessary to add a fourth „leaf“, as a component of a *Trefoil* model. It would be related to realisation of an idea, i.e. persistence in completing assignments. The *Trefoil* – initiative, cooperation and creative behaviour – reaches its full meaning only in combination with the successful realization of the undertaken action, which is, like initiative and cooperation, a precondition for successful creative work. Although we are more focused on the process, rather than the outcomes of creative work in the school, the development of the readiness to complete the task could significantly contribute to sustainability of creative actions in society. Answers to this, and other questions that we have raised in the present monograph – remain open to further research.

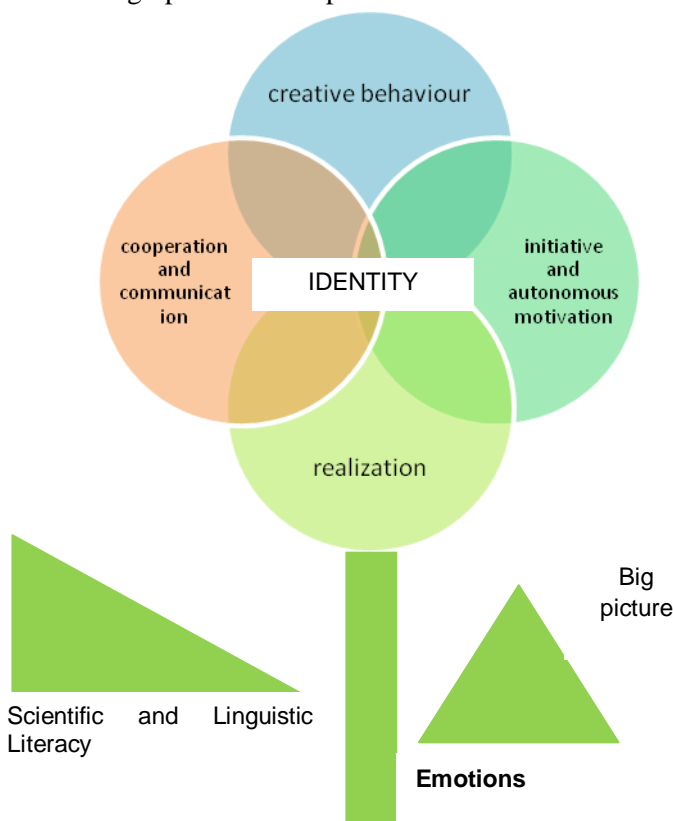


DIAGRAM 5. *The educational approach CIC – the Trefoil Creative Behaviour*

Bibliography

- Allport, G. W. (1937). The functional autonomy of motives, *The American Journal of Psychology*, 50 (141–156).
- Baucal, A., D. Pavlović-Babić, V. Đurić, O. Tošković, J. Radišić, D. Stanković & N. Buđevac (2009). Školska motivacija učenika u Srbiji (Neobjavljeni istraživački izveštaj) [Students' School Motivation in Serbia (Unpublished Research Report)]. Beograd.
- Berzonsky, M. (2005). Ego identity: A personal standpoint in a post-modern world. *Identity*, 5 (2) (125–136).
- Bodroški, S. B. (2009). Herbartov koncept vaspitanja – značaj i aktuelnost osnovnih postavki [Herbart's Concept of Upbringing – the Significance and Actuality of Its Main Tenets]. *Pedagogija*, br. 1 (5–21).
- Cvijić, J. & I. Andrić (1988). O balkanskim psihičkim tipovima [On Balkan Psychological Types]. Beograd: Prosveta.
- DeBono, E. (2000). *Šest šešira za razmišljanje* [Six Thinking Hats]. Beograd: Finesa.
- Deci, E., H. Eghrari, B. Patrick & D. Leone (1994). Facilitating internalization: the self-determination theory perspective, *Journal of Personality*, Vol. 62 (119–142).
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Dewey, J. (1940). *Education today*. London: George Allen and Unwin, Ltd.
- Džui [Dewey], Dž. (1962). *Logika – teorija istraživanja* [Logic – A Theory of Inquiry]. Beograd: Nolit.
- DuFour, R. (2004): What is a “Professional Learning Community“?, *Educational Leadership*, 61 (8) (6–11).
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (2008). *Identitet i životni ciklus* [Identity and the Life Cycle]. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Foucault, M. (1997). *Ethics, subjectivity & truth*. New York: New Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Guilford, H. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hill Book.
- Hertz-Lazarowitz, R. & S. Sharan (1984). Enhancing prosocial behavior through cooperative learning in the classroom, in E. Staub, D. Bar-Tal & J. Reykowski (eds.): *The development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum.

- Hilgenheger, N. (2000). *Johann Friedrich Herbart*. UNESCO: International Bureau of Education.
- Johnson, D., R. Johnson, and E. Holubec (1993). *Circles of learning: cooperation in the classroom*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. New York: Norton.
- Kurtz, S. R. (1978). Accommodative exploration and assimilative exploration: two complementary channels to creative thinking, *Dissertation Abstracts International*, Vol. 39 (4-A), 2148.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Matusov, E. (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: NOVA SCIENCE.
- Matusov, E., & von Duyke, K. (2010). Bakhtin's notion of the Internally Persuasive Discourse in education: Internal to what? (A case of discussion of issues of foul language in teacher education). In K. Junefelt & P. Nordin (Eds.), *Proceedings from the Second International Interdisciplinary Conference on perspectives and limits of dialogism in Mikhail Bakhtin*, Stockholm University, Sweden, June 3–5, 2009 (pp. 174–199). Stockholm: Stockholm University.
- Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2012 in press). Diverse approaches to education: Alientaed learning, closed and open participation and critical dialogue. *Human Development*.
- Matusov, E., Smith, M. P., Soslau, E., Marjanovic-Shane, A., & von Duyke, K. (2012 submitted). Dialogism and agency in education. *Educational Theory*.
- Mednick, S. A. (1963). The associative basis of the creative process. In Mednick & Mednick (eds.): *Research of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Pavlović, J., J. Šefer, D. Stanković (???). Construction of self in children daydreaming narratives: story of the two generations. *Psihologija*, 43 (3) (301–314).
- Pešić, M. (1991). Planiranje, praćenje i evaluacija sopstvenog rada [Planning, Monitoring and Evaluation of One's Own Work]. In Šefer (ed.): *Učitelj u praksi [Teacher in Practice]* (227–246). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In Mussen (ed): *Carmichael's manual of child development*. Berkeley: John Wiley & Sons.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent – the future of education*. The Viking Press.

- Piaget, J. (1972). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Richerson, P., R. Boyd & J. Heinrich (2003). Cultural evolution of human cooperation. In P. Hammerstein (ed.): *The Genetic and cultural origins of cooperation* (357–388). Cambridge, MA: MIT Press.
- Ruso, Ž.-Ž. [Rousseau, J.-J.] (1989). *Emil ili o vaspitanju* [Émile or on Education]. Valjevo: KUIZ “Estetika”.
- Shiever, S. W. & C. J. Maker (1997). Enrichment & acceleration: an overview and new directions. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds): *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R. (1980). Cooperative learning, *Review of Educational Research*, Vol. 50, No. 2 (315–342).
- Slavin, R. E. (1987). Small group methods. In M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (237–243), Sydney.
- Soar, R. S. & R. M. Soar (1987). Classroom climate. In M. J. Dunkin (ed.): *Teaching and teacher education – the international encyclopedia* (336–342), Sydney.
- Sternberg (1997). A triarchic view of giftedness: theory and practice. In N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Handbook of gifted education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Šefer, J. (2005). *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi* [Creative Activities in the Thematic Oriented Curriculum]. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Šefer, J. (2007). Slavic conceptions of giftedness and creativity. In S. N. Philippon & M McCann: *Conceptions of giftedness – socio-cultural perspectives*. London & New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Šefer, J. (2008). *Evaluacija kreativnih aktivnosti u tematskoj nastavi* [Evaluation Study of Creativity in the Thematic-Interdisciplinary-Oriented Curriculum]. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika [The Role of Peer Interaction in the Students’ Cognitive Development], *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, Vol. 30, Belgrade, 1998, 156–167.
- Vigotski, L. S. (1996). *Sabrana dela* [Collected Works]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- White, E. J. (2011). Bakhtinian dialogic and Vygotskian dialectic: Compatibilities and contradictions in the classroom?. *Educational Philosophy and Theory*, online, 1–17.

- White, E. J., & Peters, M. (Eds.) (2012). *Bakhtinian Pedagogy: Opportunities and Challenges for Research, Policy and Practice in Education across the Globe*. New York: Peter Lang.
- Zuckerman, M., J. Porac, D. Lathin, R. Smith & E. L. Deci (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4 (443–446).
- Zuckerman, G. (2004). Development of reflection through learning activity. *European Journal of Psychology of Education*, 19 (1) (9–18).

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.

Др Славица Шевкушић, педагог и научни сарадник Института за педагошка истраживања у Београду, бави се истраживањем питања и проблема социјалних односа у настави, кооперативних наставних метода и комуникационом компетентношћу наставника. У научним публикацијама објавила преко 50 радова из ових области, учествовала у бројним истраживачким пројектима намењеним проучавању и унапређивању поменутих аспеката наставе, а такође је аутор акредитованог програма за професионални развој наставника „Вештине комуникације у васпитно-образовним установама“, који се више од десет година реализује у основним и средњим школама у Србији. Последњих година бави се питањима квалитативне методологије у истраживању педагошких феномена. Објавила научну монографију *Квалитативна истраживања у педагогији*, 2011.

Др Ана Марјановић-Шејн, професор на одељењу за педагогију, Chestnut Hill College, Филаделфија, Сједињене Америчке Државе. Предавала на универзитетима у Новом Саду и Београду, и на неколико универзитета и колеџа у САД. Један од оснивача и програмски директор Културно-образовног центра

„Змај“ за децу југословенског порекла у Њујорку (2002–2006). Научни сарадник професионалне студијске групе за социјално-културни дијалогски приступ образовању на Делеверском универзитету. Сарадник *Интернационалне мреже истраживача Игра свет (International Playworld Network)*. Један од оснивача и заменица главног уредника часописа *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*. Научни сарадник групе *The International Playworld Network*, уредница књиге (са М. С. Connery и V. John-Steiner), *Vygotsky and creativity: a cultural-historical approach to play, meaning making, and the arts*, 2010, New York, Peter Lang. Главни програмски уредник *mini-Bakhtinian Conference: Promises and Challenges of Dialogic Pedagogy*, 2012. Писац великог броја чланака у часописима и поглавља у књигама. Учествовала и излагала на бројним скуповима у бившој Југославији, Америци и интернационалим скуповима психолога и педагога. Бави се истраживањем конструисања значења међу људима, преваходно креативним одликама ових значењских процеса, с посебним освртом на значење и улогу игре, поетски језик, драму и остале уметности.

Др Биљана Бодрошки-Спариосу, педагог, доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, ужа научна област Општа педагогија са методологијом и историјом педагогије. Објавила научне монографије: *Структура и корелати интересовања ученика за наставне предмете*, 1997; *Поступци родитеља у васпитању деце и њихов међугенерацки трансфер*, 2010. Ангажована у реализацији наставе из више различитих предмета на основним, мастер и докторским студијама педагогије. Посебно посвећена историји педагогије.

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 Наташа Лалић-Вучетић, педагог, истраживач сарадник, у Институту за педагошка истраживања у Београду. Радила у Основној школи „Јосиф Панчић“ у Београду, као дипломирани педагог. Бави се истраживањем значења и функција наставникове похвале и награде, као и могућностима њихове примене у васпитању у школи. Заинтересована за проучавање проблема кажњавања у школи. Објавила монографију *Подстицање ученика похвалом и наградом*. Учествује у реализацији акредитованог програма стручног усавршавања наставника *Како решавати проблеме дисциплине у школи*. Члан тима на пројекту сарадње са Словенијом – *Анализа система професионалног развоја наставника у Србији и Словенији*. Ради на изради докторске тезе у области мотивације ученика за учење.

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 променама 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.

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: рефлексије о прошлости, визије будућности (2011)*. Објавила више научних радова у домаћим и међународним публикацијама. Област интересовања: ученичка аутономија, професионални развој едукатора и образовне промене.

Мр Бојана Бодрожа ради као истраживач сарадник на Институту за педагошка истраживања у Београду од 2009. године. Области њених истраживачких интересовања чине слика о себи и идентитет, самооснаживање и одбрамбено реаговање на негативну евалуацију, мотивација за учење и развој. Магистрирала је на Одељењу за психологију Филозофског факултета у Београду на тему “Самопоштовање као предиктор реаговања на повратну информацију о способностима“, а 2010. године пријавила је докторску дисертацију из области социјалне психологије на тему „Детерминанте илузија самопобољшања у ситуацији доживљеног неуспеха“ на Одсеку за психологију Филозофског факултета у Новом Саду. Од 2007. до 2009. године радила је као сарадник у настави на Одсеку за психологију Филозофског факултета у Новом Саду, где је одржавала вежбе на курсевима из области индустријске и организационе психологије и психологије маркетинга. Као стипендиста Министарства за науку и технолошки развој била је ангажована на научноистраживачким пројектима „Психолошке карактеристике друштва у транзицији“ и „Психолошки проблеми у контексту друштвених промена“. Објавила је више радова у националним и интернационалним часописима и излагала на бројним националним и међународним научним скуповима.

Dr Branislav Kovačić is Associate Professor of Communication at the University of Hartford (the USA). An editor of *New Approaches to Organizational Communication*, and of *Emerging Theories of Human Communication*. He is coeditor of *Watershed Research Traditions in Human Communication*. All three books were published by SUNY Press. The author or coauthor of book chapters, scholarly journals articles on human communication theory, organizational communication, and persuasion. Currently doing research on media convergence and its consequences for journalism and organizational communication. Within this larger framework one of his interests is communication models underpinning different pedagogical approaches.