

ИНИЦИЈАТИВНОСТ УЧЕНИКА: КОНЦЕПТУАЛНА АНАЛИЗА*

Нада Половина**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Апстракт. У описивању и научном сагледавању односа деце/младих према сопственом образовању и развоју све је заступљенији концепт *иницијативност ученика* који представља предмет анализе у овом раду. Анализа је значајна због несклада који постоји између изражених настојања носилаца образовних политика да афирмишу идеју о важности развијања иницијативности ученика и малог одјека ове идеје међу теоретичарима, истраживачима и практичарима који се баве образовањем и развојем деце и младих. Циљ нам је да кроз конкретизацију својстава иницијативног понашања ученика, с једне стране, сагледамо структурне одреднице и научни статус самог концепта *иницијативни ученик*, а са друге стране да допринесемо разумевању значаја назначених понашања у пракси. У првом делу рада бавимо се различитим поимањима и конкретизацијама својстава иницијативног понашања деце/младих, што укључује разматрања о: базичној иницијативности ученика, академској иницијативности ученика, индивидуалној иницијативи ученика, капацитету за иницијативност и иницијативи за лични развој. У другом делу рада бавимо се односом концепта *иницијативност ученика* са сродним концептима општег типа (активност/пасивност, проактивност, агенсност) и концептима који су непосредно везани за школску средину (укљученост ученика, ученичка партиципација). Резултати наше анализе показују да концепт *иницијативност ученика* има: особена својства која га разликују од сродних концепата; има потенцијал да досегне статус научног појма с обзиром на почетне емпиријске спецификације и начелну емпиријску проверљивост још непроверених одредница самог концепта. У

* Напомена. Чланак представља резултат рада на пројектима *Од подстицања иницијативе, сарадње, стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву* (бр. 179034) и *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2014).

** E-mail: npolovina@ipi.ac.rs

завршном делу рада разматрамо импликације концептуалне анализе за даља истраживања, али и за унапређивање праксе рада наставника у правцу оснаживања ученика да развијају своју иницијативност у процесу учења.

Кључне речи: концептуална анализа, иницијативност ученика, академска иницијативност ученика, укљученост ученика, партиципација ученика.

У савременим концептуализацијама образовања иницијативност ученика и наставника сматра се важним својством понашања због повезаности са квалитетом наставе и учења и са развојем потенцијала свих наведених актера (Danielsen, Wiium, Wilhelmsen & Wold, 2010; Polovina i Komlenović, 2012; Komlenović i Polovina, 2012). Наглашавање значаја иницијативности ученика потиче из два, по пореклу различита, концептуална оквира. Први је глобализацијски контекст и европски економскополитички оквир из кога се промовише развијање „смисла за иницијативу и предузетништво“ (*sense of initiative and entrepreneurship*) као једне од кључних компетенција коју треба развијати већ у склопу основношколског образовања (European Parliament and Council of the European Union, 2006; Halász & Michel, 2011; Michel & Tiana, 2011). У овом контексту значај развијања иницијативности код ученика повезује се са грађењем активног приступа учењу, стицањем квалитетних и примењивих знања и са припремом деце/младих за успешно функционисање у будућности с обзиром на захтеве и изазове савремених услова на тржишту рада (Danielsen *et al.*, 2010). Препоруке Европског парламента и Савета Европе да се кроз образовни систем подржи развој кључних компетенција нашле су одређени одјек и у нашем Закону о основама система образовања и васпитања (Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, бр. 52/2011). Реч је, пре свега, о афирмацији концепције о активном и партиципативном приступу ученика у склопу поглавља о циљевима и општим исходима васпитања и образовања, као и поглавља о правима и обавезама ученика (Polovina & Komlenović, 2012). Ове одреднице су исказане на врло уопштен начин и не дају довољно усмерења за непосредан рад са ученицима.

Други концептуални оквир, у коме се наглашава значај развијања иницијативности код деце/младих, назван је *позитиван развој младих* (енг. *positive youth development*) а креирала га је група америчких научника који се баве превенцијом ризичних понашања младих. Реч је о новом приступу у уобличавању норматива развоја адолесцената у коме се наглашава развој функционално вредних понашања: компетенције, поверење, карактер, капацитет за повезивање са другим људима и капацитет за бригу о другим људима (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Larson, 2000; Lerner, Lerner *et al.*, 2005; Li, Lerner & Lerner, 2010). У овом оквиру се превентивна стратегија састоји у томе

да се усредсређивањем на подршку развоју функционално вредних понашања „неутралише“ развој ризичних понашања као што су досађивање, отуђеност и неповезаност са смисленим животним изазовима, школски неуспех, вршњачко насиље, малолетничка делинквенција и слично. У оба наведена оквира концепт *иницијативност ученика* фигурира као посебан појам који је субординиран општем и сложеном практично-политичком и научном појму *компетенција* (Stanković, 2010). У том смислу, када у раду говоримо о иницијативности ученика користимо као синониме термине *концепт* и *појам*, али ћемо користити и термин *компетенција* када желимо да нагласимо општији аспект теме којом се бавимо.

Значај бављења феноменом иницијативног понашања ученика проистиче из потенцијалног доприноса оваквог понашања квалитету наставе и учења, али и васпитно-развојном оснаживању деце и младих. Значај анализе самог концепта *иницијативни ученик* заснивамо на постојању несклада између изражених настојања носилаца образовних политика да афирмишу идеју о важности развијања иницијативности ученика и скромног одјека ове идеје међу теоретичарима, истраживачима и практичарима који се баве образовањем и развојем деце и младих. Циљ нам је да кроз конкретизацију својства иницијативног понашања ученика, с једне стране, сагледамо структурне одреднице и научни статус самог концепта, а са друге стране да допринесемо разумевању значаја назначених понашања у пракси. У том смислу анализом смо обухватили сагледавање различитих концептуализација иницијативности ученика (интерни поглед на концепт) и сагледавање односа концепта *иницијативност ученика* са сродним али теоријско-емпиријски боље утемељеним концептима (екстерни поглед на концепт).

Иницијативност ученика: различите концептуализације

Мапирање различитих концептуализација феномена *иницијативност ученика* почели смо прегледом ERIC (Education Research Information Center) базе података за временски оквир 2000–2014 година, узимајући у обзир само публикације које су прошле поступак рецензирања.¹ У поступку претраживања на речи *иницијативни ученик* и *концепт* (*initiative student, concept*) издвојено је 338 радова од чега је 36 доступно у целос-

¹ ERIC база података прво је претраживана на реч *student initiative* (издвојена су 2033 рецензирана рада – 263 доступних у целини) али је увид у главне дескрипторе (стране земље, високо образовање, образовна промена) и нивое образовања (високо образовање) који су обухваћени овим радовима упућивао на даље сужавање процеса претраживања. У другом кораку кључне речи за претраживање биле су *student initiative* и *elementary and secondary school context* (издвојено 475 рецензираних радова – 79 доступно у целости), а увид у наслове и апстрактне радова доступних у целости указивао је да је потребно даље сузити претраживање укључивањем одреднице *concept*.

ти. Увидом у радове доступне у целости показало се да се највећи део њих односи на конкретне догађаје – акције којима се покрећу различити програми у смислу промене у програмима рада и везано за прилагођавање појединим групама ученика (са сметњама у развоју, даровитима, избеглицама и слично). Показало се да у пољу претраживања има веома мало материјала у коме је иницијативност ученика разматрана као концепт, што укључује и одсуство концепта у ERIC речнику. Наш други корак у мапирању различитих концептуализација био је преглед базе података у три доступна водећа часописа релевантна за проблематику коју разматрамо.² Преглед је обухватио исти временски оквир (2000–2014), исте речи у поступку претраживања којим су обухваћени часописи: *The Review of Educational Research*, *Educational Research Review* и *Elementary School Journal*. У овом сегменту претраживања резултати су били скромни уз тенденцију упућивања на „синониме“ – укљученост ученика (*student engagement*) и партиципација ученика (*student participation*). Трећи ниво претраживања, који се односио на исте кључне речи, одвијао се изван наведених база (*Google scholar*) и дао је нешто више резултата.

Резултати претраживања намећу питање зашто је тако мало радова везано за концепт *иницијативност ученика*, као и питање у којој мери је он (концепт) повезан са постојећим емпиријски утемељеним знањима? Одговори на ова и сродна питања „читаваће се“ током представљања прикупљених података, а детаљније ћемо их разматрати у завршном делу рада.

Целовит поглед на прикупљени материјал показује да не постоји сагласност у погледу коришћених термина и постојећих концептуализација (*Fullerton & Kendrick, 2013; Larson, 2000; Lewis et al., 2010; Llorent, 2012; Michel & Tiana, 2011; Robitschek, Ashton, Spering, Geiger, Byers, Schotts & Thoen, 2012; Stevens & Miretzky, 2012*), односно да је у употреби неколико термина: *смисао за иницијативу и предузетништво* (*sense of initiative and entrepreneurship*), *академска иницијативност ученика* (*student's academic initiative*), *иницијативност ученика* (*student initiative*), *капацитет за иницијативност* (*capacity for initiative*), *индивидуална иницијатива* (*individual initiative*), *иницијатива за лични развој* (*personal growth initiative*).

Термин *смисао за иницијативу и предузетништво* настао је у процесу грађења пожељног концептуалног оквира о кључним компетенцијама за живот у савременом друштву који карактерише неопходност целоживотног учења (*European Parliament & Council, 2006*). Реч је о оквиру који треба да усмерава разумевање кључних компетенција као и

² Часописи су изабрани са ISI (*Institute for Scientific Information – Thomson Scientific*) листе часописа у области образовања (понуђене у *CoBSON* програму претраживања), према следећем критеријуму: висина фактора утицајности и релевантност за тему.

препознавање и имплементирање кључних индикатора образовања у различитим земљама. У том смислу су наглашени исходи учења означени као осам кључних компетенција. Док су прве три компетенције конципиране у складу са традиционалним школским предметима (комуникација на матерњем језику, комуникација на страном језику, компетенције у области математике, природних наука и нових технологија), осталих пет, међу којима је и смисао за иницијативу и предузетништво, надилазе оквире појединачних предмета (Halász & Michel, 2011). Планирано је да понуђени концептуални оквир постане општа референтна тачка за даља теоријска разматрања и емпиријске провере, а једну од акција усмерених у овом правцу представља објављивање посебног броја *European Journal of Education* (2011, Vol. 46, No. 3) посвећеног проблемима дефинисања, интерпретирања и емпиријског утемељења сваке од кључних компетенција (Michel & Tiana, 2011). Понуђена је дефиниција компетенције *смисао за иницијативу и предузетништво* која, како наводе Халаз и Мичел, гласи „способност претварања идеја у акције; укључује креативност, иновативност и спремност на преузимање ризика, као и способност да се планирају и спроведу пројекти којима се остварују постављени циљеви (у свакодневном животу и сфери рада) и користе могућности“ (Halász & Michel, 2011: 293). Мичел и Тиана констатују да је компетенција *смисао за иницијативу и предузетништво* толико и контроверзна колико је значајна с обзиром на тешкоће дефинисања, о чему сведочи и то да у назначеном специјалном издању *European Journal of Education* једино ова компетенција није разматрана издвојено у посебном чланку, као и то да се ова компетенција понекад реформулише као „креативност и иновација“ (Michel & Tiana, 2011; Villalba, 2010).

Термин *академска иницијативност ученика* користе Стевенсова и Миретска (Stevens & Miretzky, 2012) да означе један од два, емпиријским истраживањем ауторки, потврђена оквира кроз која наставници могу посматрати понашања ученика. Један оквир у фокусу има способности ученика, односно знања и вештине које ученици актуелно испољавају кроз укљученост и рад на часу. Други оквир у фокусу има иницијативност ученика што подразумева активности које ученици предузимају како би се припремили да на смислен начин допринесу искуству наставе на часу. На основу резултата свог истраживања Стевенсова и Миретска (Stevens & Miretzky, 2012) спецификују академску иницијативност као: укљученост на часу, спремност ученика да се баве компликованим идејама, спремност да разумеју повезаност између напора и постигнућа, припремање за час путем израде домаћих задатака, вредновање конкретног предмета, тражење разговора са професором после часа у вези са градивом. Налази овог истраживања такође указују да постоји позитивна повезаност између наставникових опажања ученика као иницијативног и опажања ученикових способности – што више наставник опажа ученика као иницијативног, то више препознаје његове способности. У

складу са налазима Стевенсове и Миретске су и резултати истраживања реализованог у Србији (Komlenović i Polovina, 2012) у коме наставници иницијативност ученика опажају као веома важно, узрасно неспецифично опште својство понашања у школској средини више присутно у домену вршњачког дружења и односа са наставницима него у доменима ученичког функционисања које наставници сматрају најпожељнијим, а то су савладавање градива и регулација дисциплинских питања. Док се налази истраживања Стевенсове и Миретске (Stevens & Miretzky, 2012) и Комленовић и Половине (2012) заснивају на проценама наставника, истраживање Данијелсенове и сарадника (Danielsen *et al.*, 2010) базира се на извештајима и перцепцијама ученика тринаестогодишњака из Норвешке о сопственој академској иницијативности и подршци наставника и школских вршњака њеном испољавању и развијању. Налази овог истраживања указују да академска иницијативност ученика варира с обзиром на разред, да су коректност и пријатељски приступ наставника као и подршка аутономији ученика повезани са академском иницијативношћу ученика на нивоу разреда, док је вршњачка подршка у одређеној мери повезана са академском иницијативношћу ученика на индивидуалном нивоу.

Левис и сарадници (Lewis *et al.*, 2010) користе термин *иницијативност ученика* односно *елементарна иницијативност ученика* (енг. elementary student initiative). Ови аутори иницијативност ученика одређују као приступ у процесу учења који се заснива на трагању за информацијама, а манифестује се кроз учениково постављање питања наставнику током часа, или кроз неизазване коментаре у вези са презентованом предметном материјом који су усмерени ка наставнику и/или одељењу. Питања која одражавају иницијативност могу се односити на процедурални аспект трагања за информацијама, на трагање за чињеницама или на проверу појмова, што Левис и сарадници означавају као три типа, односно три нивоа квалитета иницијативности ученика. У опсервационој студији, за коју су креирали скалу за процену ученичке иницијативности, Левис и сарадници (Lewis *et al.*, 2010) су се бавили питањем колико и какву врсту иницијативе на часовима природних предмета показују ученици трећег, четвртог и петог разреда основне школе. Систематским посматрањем рада у 70 одељења током три године утврдили су да, посматрано уопштено, ученици испољавају мало иницијативности и да је та иницијативност ниског квалитета. Такође њихови налази показују да се тек код ученика петог разреда препознаје иницијативност која није специфично везана за неки предмет или један домен школског искуства (Lewis *et al.*, 2010). Да ученици испољавају мало иницијативности и да су та испољавања умногоме зависна од контекста (уверења и систем веровања наставника, родитеља и директора школе), сугеришу и резултати квалитативне акционе студије Вејдове (Wade, 1995). Студија је укључила рад са наставницом матерњег језика и 17 ученика четвртог

разреда једне основне школе, а њен циљ био је да се сагледају фактори који доприносе оснаживању ученика да испоље иницијативност у односу на процес учења матерњег језика. Иако тежиште студије није било на концепту *иницијативност ученика* већ на концепту *оснаживање ученика*, могу се мапирати индикатори иницијативности ученика који су процењивани, а то су: прављење избора (од понуђеног и/или самоиницијативно) и доношење одлука о текстовима који ће се обрађивати на часу, покретање својих „пројеката“ – њихово планирање и реализовање, као и испољавање аутономије и заступање сопствених идеја у комуникацији са наставницима и директором.

Љорент (Llorent, 2012) говори о *индивидуалној иницијативи ученика* у контексту споне образовања и тржишта рада какво се може очекивати у будућности. Он указује да актуелно ниско вредновање иницијативности у школама ограничава каснији развој предузетничких активности и залаже се да се, на свим нивоима образовања, уведу програми који ће подстицати социјални развој заснован на индивидуалној иницијативи. Томе може допринети укључивање садржаја као што су: помоћ ученицима да науче да толеришу ризике, да уче из грешака, развијају менаџерске вештине, вештине систематског посматрања, експериментисања и промишљања. Петерман и Кенеди (Peterman & Kennedy, 2003) сматрају да је период детињства и адолесценције најбоље време за развијање иницијативности и оријентације ка предузетничком понашању, а налази њиховог истраживања потврдили су да ученици који су учествовали у програмима за развијање предузетништва значајно више од ученика из контролне групе опажају пожељност започињања сопственог посла након завршене школе.

Термин *капацитет за иницијативност* (capacity for initiative) уводи Ларсон и описује га као битан аспект позитивног развоја младих који трасира путању ка одраслом добу која је обележена „мотивисаношћу, усмереношћу, социјалном компетентношћу, саосећајношћу и психолошком енергичношћу“ (Larson, 2000; 170). Овако позиционирана способност да се преузме иницијатива, према мишљењу овог аутора, представља противтежу неповољном тренду функционисања код данашњих генерација деце и младих – тренду који карактерише висок степен досаде, отуђености и неповезаности са смисленим животним и образовним изазовима. Ларсон наглашава да је адолесценција посебно погодан период за развој иницијативности (због развоја формалних операција, хипотетичко-дедуктивног начина мишљења и метакогнитивних стратегија саморегулације) и сматра да иницијативност није само важан квалитет (капацитет), већ да представља и језгровни предуслов за развијање осталих компоненти позитивног развоја младих. Према Ларсоновом схватању, капацитет за иницијативност граде у садејству три битна елемента: (1) способност да се буде мотивисан изнутра/интринзичка мотивација (2) повезаност унутрашње мотивације са конструктивном

пажњом и (3) истрајавајуће ангажовање у односу на изазовне и сложене циљеве који су доступни у средини која окружује особу. Контексти свакодневног искуства адолесцената у којима се ова три елемента могу појавити заједно су, пре свега, контексти који нуде структурисане волонтерске активности (укључује и ваннаставне активности у школи) кроз које се елементи иницијативе стапају у оперативни језик развоја иницијативе (Larson, 2000). Ларсонове концептуализације кореспондирају са истраживачким налазима и теоријским уобличавањима Лернера и сарадника из Института за примењена истраживања о развоју младих (Institute for Applied Research in Youth Development). Ова група аутора уводи концепт *процес развојног напредовања* (енг. thriving process) који описују као активитет/енергичност јединке која се развија да оствари добробитне развојне исходе кроз непрекидну регулацију свог односа са изазовима и могућностима у средини у којој функционише (Lerner, Dowling & Anderson, 2003). Грађење капацитета за иницијативност важан је елемент процеса развојног напредовања у свим доменима функционисања младих јер управо доприноси регулацији односа особе и срединских могућности. Основна поставка ове групе аутора јесте да су проблеми младих (укључујући и проблеме у вези са учењем и школом) део ширег питања развојних исхода (Lerner *et al.*, 2005), а њихови истраживачки налази потврђују да је стварање подстицајних услова посебно значајно за процес развојног напредовања деце и младих, што укључује и развијање капацитета за иницијативност (Bowers, Li, Kiely, Brittan, Lerner, & Lerner, 2010; Lerner & Lerner, 2010; Theokas & Lerner, 2006).

Перспективу о значају ученичке иницијативности проширују разматрања Робитчекове и сарадника (Robitschek *et al.*, 1999). Ова ауторка уводи израз *иницијатива за лични развој* (енг. personal growth initiative) и дефинише га као „оријентацију ка развоју и експлорацији, као активну, намерну укљученост у процес личног развоја“ исказану кроз когницију која охрабрује лични развој и понашања кроз која се та мотивација „одрађује“ (исто, стр. 128). У концептуализацијама Робитчекове фокус је на спремности на промену и на механизмима који у различитим проблемским ситуацијама потстичу самоиницирани развој (Robitschek, 1998). Суштински, реч је о развијању скупа вештина које унапређују живот особе кроз различите домene функционисања укључујући и функционисање у процесу образовања.³ Израженост овог скупа вештина може се пратити на континууму од ниског до високог нивоа изражености иницијативе за лични развој. Особе које имају висок ниво иницијативе за лични развој свесне су свог развоја током времена и проактивне су у односу на процес промена – оне намерно трагају за могућностима развоја

³ Иако је, према речима саме ауторке, подстицај за конструисање скале о иницијативи за лични развој добила пратећи искуства одраслих, у процесу евалуације почетних идеја и валидације скале и самог концепта испитаници у њеним истраживањима били су, пре свега, ученици колеџа (Robitschek, 1998, 1999).

и капитализују те могућности (Robitschek *et al.*, 2012). У истраживању везаном за валидацију самог концепта и инструмента, који је Робичекова конструисала (Robitschek, 1999), добијени су налази о позитивној повезаности *иницијативе за лични развој* са инструменталношћу у понашању, интерним локусом контроле и професионалним идентитетом. Такође, у овом истраживању је утврђена повезаност *иницијативе за лични развој* са асертивношћу, истраживањем каријерних могућности и стила преваладавања оријентисаног на проблеме. У истраживању Робичекове и Кука (Robitschek & Cook, 1999) утврђено је да иницијатива за лични развој има утицај на истраживање каријерних могућности и избор професије. Директни ефекти иницијативе за лични развој исказују се у истраживању могућности, а индиректни у остваривању постављених циљава, односно у постигнућима.

Иако су предочени термини (синтагме) којима се означава иницијативност ученика различити, број истраживања на којима се темеље је мали а њихова природа разнородна, на основу изложеног могуће је мапирати неке одреднице интерне структуре самог концепта. Могуће је екстраховати заједничко језгро карактеристика које понуђени изрази укључују, а то су лична заинтересованост, као и (само)покренуте, самосмерене и истрајавајуће истраживачко-планске акције према циљевима које особа генерише као изазовне у пољу свог функционисања. У том смислу, назначени термини само наглашавају различите аспекте иницијативности ученика/младих које препознајемо на системски различитим нивоима функционисања (индивидуални ниво, ниво разреда, ниво школе; оквир ваншколских активности и шири животни план). Такође, можемо претпоставити који су то елементи димензионалности самог концепта *ученичка иницијативност* у смислу постојања две димензије: академско-радна димензија иницијативности (Llorent 2012; Stevens & Miretzky, 2012) и животно-развојна димензија иницијативности (Larson, 2000; Robitschek *et al.*, 1999). Додатно, могуће је поставити тезу о односу између ове две димензије иницијативности као о односу који је симултано–синергијски, с обзиром да је у свим представљеним концептуализацијама као посебно важан период за развој иницијативности наведен период који се поклапа са похађањем основне и средње школе. У будућим истраживањима требало би проверити ове и многе друге тезе које се могу поставити у вези са концептом *иницијативност ученика*.

Сродни концепти и приступи

Слични али теоријски и емпиријски боље утемељени концепти могу се разврстати у две групе. Прву чине концепти *активност/пасивност* (Eysenck, 1975), *проактивност* (Frese & Fay, 2001) и *агенсност* (Bandura, 1997), као концепти који на широкој основи кореспондирају са коренском речју *иницијатива/иницијативност*. Другу чине концепти који ко-

респондирају са концептом *иницијативност ученика* – то су *ученичка укљученост* и *партиципација ученика*.

У Ајзенковом пирамидално-хијерархијском моделу структуре личности терминима активност-пасивност означава се једна од примарних црта личности у оквиру димензије/типа личности екстраверзија–интroversија (Eysenck, 1975: 164). Карактеристике понашања по типу активност-пасивност су релативно трајне, а могу се објаснити конституционалним балансом ексцитација–инхибиција. Према Ајзенковом мишљењу, „друштвеност и активност су карактеристике понашања које иду уз димензију екстровеизије, а резервисаност и пасивност уз димензију интroversије“ (Eysenck, 1975: 165). Важна разлика коју је Ајзенк постулирао, а његови следбеници емпиријски потврдили, јесте разлика између социјалне екстраверзије и импулсивне екстраверзије (Eysenck, 1963; Pulkkinen, 2009). Управо су одреднице социјалне екстраверзија сличне неким одредницама иницијативности ученика. Међутим, битна разлика је то што Ајзенк концептуализује активност/пасивност као генетску, конституционално условљену одредницу активитета појединаца, док концептуализације о иницијативности ученика наглашавају значај мотивацијско-вољног аспекта личности и срединских ресурса и подршке.

Способност особе да „сопственом акцијом оствари учинак/ефективност у пољу намераваног деловања“ Бандура је означио концептом *агентност* (Bandura, 1997: 6). Концепт *агентност* интегрише психолошке детерминанте (намера, активан однос према адаптацији) и социоструктуралне детерминанте понашања људи (особености средине као поље деловања). И за концепт *иницијативност* може се рећи да интегрише индивидуалне психолошке детерминанте и срединске услове и могућности, али за разлику од концепта *агентност* ефективност деловања није обавезна почетна претпоставка (Polovina i Komlenović, 2012). Робичекова је указала на сличност између когнитивних компонената Бандуриног поимања самоефективности и иницијативе за лични развој, али и на то да је *иницијатива за лични развој* много шири концепт јер укључује и значајне бихејвиоралне компоненте, односно имплементацију ових компонената у различитим доменима функционисања (Robitschek, 1999).

Разлике и сличности концепата *проактивност* и *иницијативност* уочљиви су већ у дефинисању проактивности. У одређењима проактивности у релевантној литератури истиче се да је реч: о инструменталној црти личности у смислу припадности класи понашања која утичу на средину; о типу понашања широког опсега којима особа контролише ситуацију кроз активно чињење пре него чекање и накнадно реаговање на догађања у ситуацији; о црти личности и понашању које укључује компоненту мотивације, антиципаторно деловање, преузимање контроле, самоиницирање (Buss & Finn, 1987; Crant, 2000; Frese & Fay, 2001; Parker & Collins, 2010). У односу на ова одређења иницијативност се

може посматрати као конститутивни део проактивности и то онај део који се односи на широк опсег понашања, заступљеност мотивације, антиципације и самоиницираног активног чињења – контрола ситуације није нужно одређење. Проактивно понашање се пак може посматрати као један од индикатора иницијативности (Frese & Fay, 2001). Тачније, може се рећи да постоји преклапање великог броја индикатора којима се спецификују проактивност и иницијативност али да, ипак, постоји битна разлика у погледу контроле ситуације, односно природе оствареног утицаја на средину.

Сличне дистинкције налазимо и када је реч о концепту *иницијативност ученика* насупрот концептима *партиципација ученика* и *укљученост ученика*. Реч је о три комплексна концепта који представљају категорије контекстуалног организовања понашања (повезују лична својства и обележја понашања самих ученика и одређене околности и карактеристике саме школске средине) те се могу третирају као „мета“ концепти (Keeny, 1983; Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004). У одређењима ученичке партиципације сусрећемо се са две допуњавајуће перспективе. У оквиру прве говори се о учешћу ученика у процесу одлучивања у школи као аспекту развијања демократске климе (Mager & Nowak, 2012). У оквиру друге перспективе говори се о вољи да се учествује у академским и неакадемским активностима које се нуде у школској средини и у том смислу о партиципацији и непартиципацији, односно добром и слабом квалитету партиципације ученика, али се указује и на значај контекстуалних чинилаца као што су тип материје о којој се дискутује, карактеристике дијалога наставника и ученика и карактеристике емоционалне климе (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Trigueros, Rivera, Pavesio & Torres 2005). Концептуално посматрано, иницијативност ученика преклапа се са одређењима партиципације која подразумевају вољу ученика и могућност да се она веже за неки од многих циљева које ученик може да генерише у понудама које постоје у школској средини (академске и неакадемске активности).

Најближи концепту иницијативност ученика је концепт *укљученост ученика*. У овом раду размотрићемо само оне аспекте концепта *укљученост ученика* који су од значаја за нашу тему. Када је реч о овом концепту, не постоји сагласност у коришћеним изразима. У прегледном представљању речи и концептуализација које су у употреби Ејпלטон и сарадници (Appleton, Christenson & Furlong, 2008) наводе, између осталих, и изразе *иницирање активности* (као напор и истрајност у односу на програмске и ванпрограмске активности у школи) и *партиципација ученика* (као воља да се учествује у академским и неакадемским активностима) који се користе за описивање феномена ученичке укључености. Несагласност у коришћеним изразима одражава вишестрану и димензионалну природу самог конструкта, што укључује и разноликост и контрастност у испољавању (енг. engagement vs disengagement). То је

јасно представљено у дефиницији, коју дају Фурер и Скинер (Furrer & Skinner, 2003), према којој се ученичка укљученост односи на образац интеракције са социјалном и физичком средином који карактерише активност, усмереност ка циљу, флексибилност, конструктивност, фокусираност и истрајност. Супротан овоме је образац неукључености и незадовољства који удаљава од прилика за учење јер одражава интеракцију ученика са средином обележену отуђеношћу, апатичношћу, бунтовношћу и страхом. Упркос терминолошкој неуједначености и различитим оквирима концептуализација, аутори који се баве овом облашћу слажу се да је реч о конструкту који одражава кључне елементе мотивацијског процеса везаног за учење и развој (Appleton, Christensen & Furlong, 2008; Fredricks; Blumenfeld & Paris, 2004; Errey & Wood, 2011; Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann, 2008; Furrer & Skinner, 2003; Gvaramadze, 2011; Li & Lerner, 2011; Li *et al.*, 2011) што се, на основу разматрања на претходним странама, може рећи и за изразе који се односе на иницијативност ученика/младих. Такође, већина аутора (Appleton, Christensen & Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) прихвата основни теоријски модел о бихејвиоралној (учествовање, партиципација), емоционалној (позитивне и негативне реакције на учење, школску средину, наставнике и вршњаке) и когнитивној укључености (озбиљност и спремност да се уложи напор неопходан за схватање сложених идеја и овладавање тешким задацима). Истраживачки налази упућују и на то да значајан чинилац у подстицању или обесхрабтивању ученичке укључености представља интеракција индивидуалних потреба ученика (утичу на опажање могућности, „боје“ емоционалне реакције и ставове ученика према наставницима и школској средини) и контекста (реални услови на часу и у широј школској средини који су и врста стимулуса и повратне информације ученику). На циркуларност природе интеракције индивидуалних потреба ученика и контекста указују аутори који понашање ученичке укључености третирају као важан социјални сигнал који изазива реципрочне реакције подршке од стране наставника (Furrer & Skinner, 2003; Gvaramadze, 2011; Skinner & Belmont, 1993). Посвећеност наставника у излагању градива и његова подршка аутономности ученика током предавања јесу понашања која на нивоу разреда подстичу укљученост ученика, а фактор подстицања може бити и квалитет вршњачке интеракције (Appleton, Christensen & Furlong, 2008; Errey & Wood, 2011; Gvaramadze, 2011; Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch, 2004).

Предочени сродни концепти су, као и сам концепт *иницијативност ученика*, сложени и одражавају вишестрану и димензионалну природу феномена на које се односе. Појам *иницијативност ученика* се са сваком од представљених концепата преклапа у мањем или већем степену и у погледу битних и мање битних одредница. Према нашем разумевању, највећи износ преклапања у битним одредницама (интризичка оријентација, спона мотивацијског и когнитивног) концепт *иницијативност*

ученика има у односу на концепте *проактивност* и *укљученост ученика*. Па ипак, ово преклапање није „без остатка“ – од проактивности се иницијативност ученика разликују у аспекту инструменталности понашања и очекиваности утицаја на средину, а од концепта *укљученост ученика* управо у бихејвиорално-акционој енергичности и потенцијалном креативно-иновативном усмерењу ка будућности. Додатно, специфичност концепта *иницијативност ученика* огледа се и у томе што је добит ученика у самом процесу учења везана за акциону реализацију његове самоинициране идеје (то може бити осмишљавање и постављање питања и/или прављење избора и/или реализовање сопствене замисли), што подразумева и одређени степен аутономије деловања.

Закључна разматрања

Концепт *иницијативност ученика* конструисан је и промовисан у контексту реформског тематизовања пожељних промена и новог виђења савремене школе као средине која је отворена, у којој су активни сви учесници процеса учења заснованог на истраживању, креирању и вежбању. Међутим, теоријско и истраживачко сагледавање иницијативности деце и младих тек је на почетку. Ова несразмера је очекивана будући да је реч о почетној фази развоја самог концепта који је широко постављен (тиче се различитих домена школског и ширег животног функционисања), и има одреднице које је тешко прецизно дефинисати што отвара простор за уплив колоквијалних значења. У том смислу, јасно је да темељне емпиријске провере овог концепта предстоје, и да се тек после оваквих провера може аргументовано одговорити на питање да ли је реч о појму који има само практично-политички значај или о појму који има и научни значај. Одговор на ово питање отвара и друга важна питања. Једно од њих је питање која путања имплементирања идеја, које се генеришу у простору образовних политика, даје резултате у пракси – од политике ка пракси уз накнадно научно сагледавање, или од политике ка научној провери а потом ка пракси. Исто питање добија још већу тежину када је реч о срединама попут Србије, у којима се, неретко, захтев саображавања локалних образовних политика према препорукама које долазе из правца образовно-пословних политика на глобалном плану, реализује директним преузимањем законских формулација за које није извесно да ли и како се могу повезати са реалном ситуацијом на терену.

Преглед релевантне литературе, који је понуђен у овом раду, показује да – када је реч о концепту *иницијативни ученик* сагледаном кроз оквир о кључним компетенцијама за живот у савременом друштву (European Parliament & Council, 2006), постоји план да се покрену теоријско-емпиријске провере које би допринеле креирању платформе за реформисање образовних пракси које су утемељене на знању. Јасно је да у том смислу напредак не може бити брз, али су, према нашем виђењу,

почетни кораци направљени у смислу мапирања кључних структуралних одредница концепта. Реч је о особеним одредницама које концепт *иницијативност ученика* дефинишу и уједно разграничавају од сродних концепата.

Као кључне особене одреднице концепта *иницијативност ученика*, око којих постоји сагласност у презентованим теоријско-емпиријским разматрањима, кроз концептуалну анализу смо издвојили: интринзички генерисану акциону оријентацију; психолошку енергичност; (само)покренуте, самоусмерене и истрајавајуће истраживачко-планске акције према циљевима које ученик/млада особа генерише као изазовне у пољу свог функционисања. Управо могућност да се издвоје почетна дефинишућа обележја појма, почетна емпиријска заснованост тих одредница и њихова начелна емпиријска проверљивост, према нашем схватању, представља основу за закључак да концепт *иницијативност ученика* има потенцијал да постане научни појам. На будућим истраживањима је да га даље операционализују и валидирају.

Да ли ће развијање иницијативности ученика, не само у законским формулацијама већ и у пракси рада у школама, постати важан образовни циљ, такође је отворено питање. У том смислу могло би се рећи да ситуација у пракси има елементе парадокса на шта указује претраживање ERIC базе података – велики је број радова у којима се помиње термин *иницијативност*, али се ови радови односе, превасходно, на увођење нових програмских садржаја од стране наставника. Насупрот томе, како показују резултати истраживања која смо представили у раду, вредновање ученичке иницијативе у школама је ниско. Да ли је реч о парадоксу, или само о потврђивању традиционалног обрасца односа у процесу учења у школи – активни наставник наспрам рецептивног ученика? Концепт *иницијативност ученика* управо треба да допринесе напуштању овог обрасца, што претпоставља значајне иновације у праксама држања наставе и учења, али и у погледу оцењивања ученика.

Са становишта потребе да се образовне праксе мењају на основу чињеница које су научно проверене, али и свесности о спорости научног доказивања, заступамо гледиште о значају акционих истраживања кроз која би се језик теорије и језик праксе о феномену/концепту *иницијативност ученика* повезивали у функцији конкретизације иницијативних понашања ученика и стварања услова у школској средини за њихово испољавање и развијање.

Коришћена литература

- Appleton, J., Christenson, S. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, Vol. 45, No. 5, 369–386. DOI: 10.1002/pits.20303
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman and Company.
- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 39, No. 7, 720–735. DOI: 10.1007/s10964-010-9530
- Buss, A. & Finn, S. (1987). Classification of personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, No. 2, 432–444. DOI: 10.1037/0022-3514.52.2.432
- Catalano, R., Berglund, L., Ryan, J., Lonczak, H. & Hawkins, D. (2004). Positive youth development in the United States. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98–124. Retrieved on July, 2014 from World Wide Web <http://ann.sagepub.com> DOI: 10.1177/0002716203260102
- Crant, M. J. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, Vol. 26, 435–462. DOI: 10.1177/014920630002600304
- Danielsen A., Wiium, N., Wilhelmsen, B. & Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, Vol. 48, 247–267. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.02.002
- Errey, R. & Wood, G. (2011). Lessons from student engagement pilot study: Benefits for students. *Australian Universities' Review*, Vol. 53, No. 1, 21–34.
- European Parliament & Council (2006). Recommendations on key competences for lifelong learning (2006/962/EC), *Official Journal of the E.U.*
- Eysenck, H. (1975). *The inequality of man* (second edition). Glasgow: Fontana/Collins.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, S. B. G. (1963). On the dual nature of extraversion. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol. 2, 46–55.
- Fredricks, J., Blumenfeld, Ph. & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 1, 59–109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Frese, M. M. & Fay, D. (2001). Personal initiative: An active performance concept for work in the 21st century. *Research in Organizational Behavior*, Vol. 23, 133–187. DOI: 10.1016/S0191-3085(01)23005-6
- Fullerton, J. & Kendrick, A. (2013). The math problem: Advertising student's attitudes toward statistics. *Journalism and Mass Communication Educator*, Vol. 68, No. 2, 134-149. DOI: 10.1177/1077695813478181
- Furrer, C. & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, 148–162. DOI: 10.1037/0022-0663.95.1.148
- Hart, S., Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The student engagement in schools questionnaire (SESQ) and the teacher engagement report form-new (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, Vol. 15, No. 1, 67–79. DOI: 10.1007/BF03340964
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 289–306, DOI: 10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x
- Gvaramadze, I. (2011). Student engagement in the Scottish quality enhancement framework. *Quality in Higher Education*, Vol. 17, No. 1, 19–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13538322.2011.554310>
- Keeny, B. (1983). *Estetic of change*. New York: The Guilford press.

- Komlenović, Đ. i Polovina, N. (2012). Procena nastavnika o ispoljavanju učeničke inicijativnosti. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 2, 266–282 DOI: 10.2298/ZIPI 1202266K
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, Vol. 55, No. 1, 170–183 DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.170 1
- Lewis, S., Lee, O., Santau, A. & Cone, N. (2010). Student initiatives in urban elementary science classrooms. *School Science and Mathematics*, Vol. 110, No. 3, 160–172. DOI: 10.1111/j.1949-8594.2010.00018.x
- Lerner, R. M., Dowling, E. M. & Anderson, P. M. (2003). Positive youth development: Thriving as a basis of personhood and civil society. *Applied Developmental Science*, Vol. 7, 172–180. DOI:10.1207/S1532480XADS0703_8
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestdotir S. et al. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 25, No. 1, 10–16.
- Llorent, V. (2012). Curricular innovations for proactive education. Social development from an individual initiative. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 46, 3619–3623. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.06.116
- Li, Y. & Lerner, R. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, Vol 47, No, 1, 233–247. DOI: 10.1037/a0021307
- Li, Y., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 39, No. 7, 801–815. DOI: 10.1007/s10964-010-8535-4
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, K., Liu, J. & Lerner, R. M. (2011). Peer relationship as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, Vol. 35, No. 4, 329–342. DOI: 10.1177/0165025411402578
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, Vol. 7, 38–61. DOI: 10.1016/j.edurev.2011.11.001
- Michel, A. & Tiana, A. (2011). Editorial. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 3, 285–288.
- Parker, S. K. & Collins, C. G. (2010). Taking stock: Integrating and differentiating multiple proactive behaviors. *Journal of Management*, 36, 633–662. DOI: 10.1177/0149206308321554
- Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Theory and Practice*, Vol. 28, No. 2, 129–144. DOI: 10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x
- Polovina, N. i Komlenović, Đ. (2012). Procena nastavnika o mogućnostima ispoljavanja lične inicijative. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, God. 44, Br. 1, 74–92. DOI: 10.2298/ZIPI1201074P
- Pulkkinen, L. (2009). Personality – a resource or risk for successful development. *Scandinavian Journal of Psychology*, Vol. 50, 602–610. DOI: 10.1111/j.1467-9450.2009.00774.x
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, Vol. 28, 147–169. DOI: 10.1023/B:MOEM.00000323 12.85499.6f
- Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol. 30, No. 4, 183–198.
- Robitschek, C. (1999). Further validation of the personal growth initiative scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, Vol. 31, No. 4, 197–210.
- Robitschek, C. & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 54, No. 1, 127–141. DOI: 10.1006/jvbe.1998.1650

- Robitschek, C., Ashton, M., Spering, C., Geiger, N., Byers, D., Schotts, C. & Thoen, M. (2012). Development and psychometric evaluation of the Personal Growth Initiative Scale-II, *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 59, No. 2, 274–287. DOI: 10.1037/a00273
- Skinner, E. & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 85, No. 4, 148–162. DOI: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100, No. 4, 765–781. DOI: 10.1037/a0012840
- Stanković, D. (2010). Mesto kompetencija u profesionalnom razvoju nastavnika. U N. Polovina i J. Pavlović (ur.), *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika* (str. 63–85). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stevens, S. & Miretzky, D. (2012). Faculty's perceptions of student's characteristics: A four effort please. *Current Issues in Education*, Vol. 5, No. 2. Retrieved 12, September 2013 from World Wide Webe <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/875>
- Theokas, C. & Lerner, R. (2006). Observed ecological assets in families, schools, and neighborhoods: conceptualization, measurement, and relations with positive and negative developmental outcomes. *Applied Developmental Science*, Vol. 10, No. 2, 61–74. DOI: 10.1207/s1532480xads1002_2
- Trigueros, C., Rivera, E., Pavesio, M. & Torres, J. (2005). Analysis of student participation in university class: An interdisciplinary experience. *Quality of Higher Education*, Vol. 2, 108–121. Retrieved 12, September 2013 from World Wide Web <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874246.pdf>
- Wade, R. (1995). Encouraging student initiative in a fourth-grade classroom. *The Elementary School Journal*, Vol. 95, No. 4, 339–354.
- Villalba, E. (2010). Monitoring creativity at an aggregate level: A proposal for Europe. *European Journal of Education*, Vol. 45, No. 2, 314–330. DOI: 10.1111/j.1465-3435.2010.01431.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2011). *Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik*, Br. 52/2011.

Примљено 29.08.2014; прихваћено за штампу 10.11.2014.

Nada Polovina

STUDENT INITIATIVE: A CONCEPTUAL ANALYSIS

Abstract

In the description and scientific consideration of the attitude of children and youth towards their education and development, the concept of *student initiative* has been gaining ground lately, and it is hence the subject of analysis in this paper. The analysis is important because of the discrepancy between the increased efforts of the key educational policy holders to promote the idea about the importance of the development of student initiative and rare acceptance of this idea among theoreticians, researchers and practitioners dealing with the education and development of children and youth. By concretising the features of initiative student behaviour, our aim was, on the one hand, to observe the structural determinants and scientific status of the very concept of *an initiative student*, and, on the other, to contribute to the understanding of the initiative behaviour in practice. In the first part of the paper we deal with different notions and concretisations of the features of initiative behaviour of children and youth, which includes the consideration of: basic student initiative, academic student initiative, individual student initiative, the capacity for initiative and personal development initiative. In the second part of the paper, we discuss the relations of the concept of *student initiative* with the similar general concepts (activity/passivity, proactivity, agency) and the concepts immediately related to school environment (student involvement, student participation). The results of our analysis indicate that the concept of *student initiative* has: particular features that differentiate it from similar concepts; the potential to reach the status of a scientific concept, bearing in mind the initial empirical specifications and general empirical verifiability of the yet unverified determinants of the concept. In the concluding part of the paper, we discuss the implications of the conceptual analysis for further research, as well as for enhancing the practice of teachers' work in the direction of strengthening students for the development of their own initiative in the learning process.

Key words: conceptual analysis, student initiative, student academic initiative, student involvement, student participation.

Нада Половина
ИНИЦИАТИВНОСТЬ УЧАЩИХСЯ: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Резюме

В описании и научном рассмотрении отношения детей/подростков к своему образованию и развитию все большее распространение получает концепт *инициативность учащихся*, который является предметом анализа в предлагаемой работе. Значение данного анализа вытекает из имеющегося несогласия между ярко выраженными стремлениями носителей образовательных политик выдвигать идею о важности развития инициативности учащихся и слабого отклика данной идеи в среде теоретиков, исследователей и практиков, занимающихся образованием и развитием детей и подростков. Цель нашего исследования – посредством конкретизации свойств инициативного поведения учащихся, с одной стороны, рассмотреть структурные определяющие факторы и научный статус самого концепта *инициативный учащийся*, а с другой – внести вклад в рассмотрение значения указанных видов поведения на практике. В первой части работы рассматриваются различные понимания и конкретизации свойств инициативного поведения детей/подростков, что включает в себя обоснование: базовой инициативности учащихся, академической инициативности учащихся, индивидуальной инициативы учащихся, капациетов инициативности и инициативы для личного развития. Во второй части работы автор рассматривает соотношение концепта *инициативность учащихся* с родственными концептами общего типа (активность/пассивность, проактивность, агенсность) и концептами, непосредственно связанными со школьной средой (включенность учащихся, их партиципация). Результаты нашего анализа показывают, что концепт *инициативность учащихся* обладает специфическими свойствами, которые отличают его от родственных концептов; он обладает потенциалом получить статус научного понятия, имея в виду начальные эмпирические спецификации и принципиальную эмпирическую проверяемость еще непроверенных определяющих самого концепта. В заключительной части работы рассматриваются импликации концептуального анализа для дальнейших исследований, а также для усовершенствования практики работы учителей в направлении поощрения развития инициативности учащихся в процессе учебной деятельности.

Ключевые слова: концептуальный анализ, инициативность учащихся, академическая инициативность учащихся, включенность учащихся, партиципация учащихся.