

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

---

УДК 37

YU ISSN 0579-6431

# ЗБОРНИК

*Института  
за педагошка  
истраживања*

---

ГОД. XXXI, БР. 31

БЕОГРАД

1999.

---

## КРЕАТИВНОСТ ИЗМЕЂУ ТЕОРИЈЕ И ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

*Резиме.* На крају XX века, креативност постаје потреба младих и циљ њиховог образовања због преовлађујућег уверења да је креативност човека услов његовог опстанка и даљег друштвеног прогреса. У овом раду креативност је разматрана у теоријама, школским нормативима и школској пракси са циљем да се испитају и увећају могућности за подстицање креативности младих током њиховог формалног образовања. Најпре су изложене изабране теорије и модели (Стернберг, Рензули, Гарднер, Нека, Ранко) који потврђују да креативност има различита значења у различитим срединама, културама, традицијама, друштвеним системима, образовно-професионалним групама, породицама, па чак и код појединца у различитим животним добима. Следе резултати анализе закона о основној и средњој школи, наставног плана и програма за основну школу и гимназију и релевантних упутстава о томе какви се захтеви у погледу креативности постављају пред наше наставнике и ученике. Уочена је непотпуност и неусаглашеност појединих делова норматива, али и тешкоће у одређивању и мерењу креативности, као и то да неке битне карактеристике школе, њене структуре и функционисања, представљају ограничавајуће факторе за испољавање и развој креативности. У завршном делу рада дате су препоруке о томе како се школа може учинити креативнијом. Закључено је да могући одговор на постављене изазове представља подстицање креативности свих ученика, али и наставника.

*Кључне речи:* креативност, школа, ученици, настава.

Због преовлађујућег уверења да је креативност човека услов његовог опстанка на земљи и даљег друштвеног прогреса, креативност постаје потреба ученика и циљ његовог школовања. Како васпитавати и образовати децу и младе да испоље своје потенцијале и постану креативни ствараоци кад одрасту питање је које себи постављају теоретичари образовања на крају XX века. Циљ овога рада је упознавање са најновијим теоријама и моделима креативности, условима њеног развоја и актуелним и пожељним односом према креативности у школи. Анализа теорија креативне даровитости, талента, продукције, активности, доприноса и постигнућа, треба да помогне у операционализовању појма "креативност", одређивању њених индикатора и критеријума и осветљавању везе између креативности деце и одраслих. У другом делу рада проверавамо колико је креативност заступљена у нашој основној и средњој школи: како је одређена у релевантним документима, шта се под њом подразумева, који облици васпитно-образовног рада се препоручују и какви ефекти очекују. У завршном де-

лу текста разматрамо како се креативност у школи може повећати мењањем услова и то, пре свега, понашања наставника.

### *Креативност у теорији*

Креативност је једна од кључних речи у истраживањима сваке врсте данас, а њена популарност расте током друге половине овога века. Крајем седамдесетих година, Милинковић (1980) проучавања креативности разврстава на она која разматрају креативна дела, креативни процес и особине личности стваралаца. Као критеријуми креативности појављују се производи и особе. Милинковић се одређује за одређење креативног појединца. То је особа којој јединствени склоп црта личности омогућује да у одређеним околностима ствара нове производе који имају шири друштвени значај. У покушају да што боље опише креативност, у приближно исто време, Квашчев (1981) говори о оригиналности, флексибилности, стваралачкој фантазији, толеранцији према неодређености, отворености искуства, креативној генерализацији, флуентности идеја, откривању и развијању проблема и мотивационим и конативним особеностима стваралачког мишљења. Деведесетих година, креативност се посматра као креативна даровитост, креативна продукција, креативни доприноси, креативне активности и креативни таленат.

*Креативну даровитост* дефинишу Стернберг и Лубарт (Sternberg & Lubart, 1993). Креативна даровитост омогућава креативно понашање и стварање креативних дела. Деца која успешно и лако савладавају школске садржаје имају академску даровитост, али она не мора бити праћена креативном. Најбитније карактеристике креативно даровитих су: способности да виде проблеме на другачији начин од осталих, да мисле дивергентно о могућим решењима и да користе процесе селективног увиђања. Креативни појединци имају велика знања о предмету свога интересовања. Они теже да стварају своја правила и раде на проблемима који су јединствени, слабије структурисани и траже конструктивно планирање (законски когнитивни стил<sup>1</sup>). Креативна даровитост подразумева давање целовитог решења задатка (процесовање информација на глобалном плану). Креативну продукцију помажу особине личности: способност толерисања нејасноћа, спремност за умерено преузимање ризика, жеља да се превазиђу тешкоће када се на њих наиђе и да се иде даље. Креативне особе испољавају велико интересовање и љубав за оно чиме се баве и истрајно раде на проблему док не дођу до његовог решења (мотивација оријентисана на задатак). Развоју креативне даровитости средина доприноси могућностима које пружа појединцу да се упозна са облашћу, награђивањем креативних идеја и вредновањем креативних производа.

---

<sup>1</sup> Стернберг разликује законски, извршни и судски когнитивни стил. Извршни стил преферира задатке са задатом структуром, а судски да процењује правила и процедуре, постојеће структуре и понашања људи.

*Креативну продукцију* младих разматра Рензули (Renzulli, 1986, 1992). Овај аутор прави модел у којем спецификује три групе варијабли: личност појединца са контекстом у којем живи, област у оквиру које се креативна продукција развија и тип креативности који се испољава. Од карактеристика појединца за креативну продукцију најважније су његове способности, интересовања и стилови учења. Испољавање способности нарочито помажу особине као што су: морална храброст, визионарство, харизматичност, нада, апсорбованост проблемом који се решава, љубав према датој области и доживљај да је то шта се и како ради лични избор особе која ради. Деца која постижу већу креативну продукцију показују своја интересовања на ранијем узрасту, а та интересовања су конзистентнија и интензивнија од интересовања остале деце. Стилске преференције обухватају стилове наставе (предавање, самостално проучавање, истраживачки пројекти), окружење у којем се учи (сам, у групи, звук, топлота, светлост, кретање), стилове мишљења (аналитички, синтетички, практични) и стилове изражавања (писани, говорни, манипулативни).

Рензули разликује два типа креативности: ситуациони и продуктивни. Ситуациона креативност се дешава у структурисаној ситуацији, када се решава постављен проблем, а особа која то ради доживљава свој рад као активност која јој пружа могућност за самоактуализацију. Продуктивна креативност представља други тип који се, иначе, више вреднује и тражи у реалном животу. Реално-продуктивна креативност подразумева рад на самостално изабраном проблему, уз употребу аутентичне методологије и резултира, доводи до стварања јединственог постигнућа. Специфичности креативне продукције проистичу још из области у којој се креативни рад одвија (уметност, природне науке, математика, друштвене науке) и варијабли из контекста које утичу на креативни процес (специфичне потребе, дух времена, узраст, културни и социјални миље, шире окружење).

Посматрање креативности из угла финалног производа може се сматрати актуелним трендом у њеном тумачењу. Враћамо се на Стернберга који, у својим најновијим радовима, нуди *пропулзивну теорију креативних доприноса*. Стернберг (1999) истиче да креативност мора да се посматра релативно, као нешто што се јавља у интеракцији особе и њене шире околине. За разврставање креативних доприноса најчешће се користи област у коју дело спада по неким својим битним својствима. Стернберг сматра да такво разврставање није довољно, јер се креативни допринос вреднује на основу поља а не на основу области коју обухвата. Поље представља социјалну организацију области са личним, друштвеним, културним и свим другим утицајима у тренутку када се креативни допринос дешава, док је област формални корпус знања једне дисциплине у свом историјском трајању. Тек разликовање поља и области може да објасни зашто се нешто што је сматрано креативним у одређеном времену другачије процењује у другом времену. Зашто слике Ван Гога изгледају креативније данашњим сликарима него што су се чиниле уметниковим савременицима, или, зашто је Моцарт остао музички геније а његов колега Салијери је

сасвим заборављен? У датом времену када се оцена доприноса даје, поље никада не може да буде сигурно како ће се ствари даље кретати и који радови ће издржати суд времена.

Разликујући поље од области, Стернберг прави модел креативних доприноса. Модел садржи седам различитих типова који могу бити направљени у пољу у којем се ради у датом времену (табела 1). Прва два доприноса, репликација и редефиниција, задржавају поље у којем се допринос дешава тамо где је и било. Следе креативни доприноси који померају поље у правцу у којем оно већ иде, и то су увећање и напредно увећање. Пошто се појаве доприноси који померају поље у новом правцу, редирекција и реконструкција, последњу могућност чини реиницијација. Стернберг подвлачи да се количина креативности не може проценити на основу типа креативности. Неки типови креативних доприноса вероватно показују тенденцију да унесу новину у већој мери него неки други. Али креативност, такође, укључује квалитет рада, а тип креативности не даје никакве предикције у погледу квалитета рада.

Табела 1: Стернбергови типови креативности

Тип креативности	У чему је допринос
Репликација	Учвршћује поље тамо где је
Редефиниција	Мења перцепцију о томе где је поље
Увећање	Помера поље напред у правцу куда је рад већ ишао
Напредно увећање	Појава идеје која је "испред свог времена"
Редирекција	Узима поље тамо где је и покушава да га помери у новом правцу
Реконструкција	Враћа поље уназад на тачку где је било и помера га одатле у другачијем правцу
Реиницијација	Кретање у различитом правцу са различите тачке у вишедимензионалном простору доприноса

*Репликација* утврђује садашње стање у пољу и омогућава да се неки налаз, који је био изненађујући, поново добије. *Редефинисање* укључује промену перцепције тога где је поље, а креативно је у мери у којој је редефинисање поља различито од раније дефиниције (новина) и у мери у којој се дефиниција просуђује као вероватна или тачна (квалитет). *Увећање* се појављује када ново дело полази од поља где оно јесте и унапређује га са те тачке у правцу у којем рад у пољу већ иде. Ово је најчешћи тип креативног доприноса. Када се појави идеја која је "испред свог времена" можемо говорити о *напредном увећању*. Ради се о идеји која долази из још недосегнуте тачке, па су оваква открића често несхваћена у свом времену. *Редирекција* узима поље тамо где је у датом времену и помера га у новом правцу, а креативна је у мери у којој стварно покреће поље у новом правцу (новина) и у мери у којој је тај правац виђен као пожељан за истраживање (квалитет). *Реконструкција* враћа поље назад на тачку где је било пре и где постоји одређени траг, али онда да се креће у правцу другачи-

јем од онога у ком се кретало. Овај рад је креативан у мери у којој је тачно препознао добар траг и у мери у којој је нови правац, који је могао бити праћен у прошлости, виђен као корисна дирекција за будуће кретање.

Последњи, седми тип креативног доприноса из Стернберговог модела је *реиницијација* и могао би се слободно превести као – поновно започињање. Ситуација је следећа: поље је достигло нежељену тачку или се исцрпело, крећући се у правцу у којем се кретало. Ни промена правца ни слеђење занемарених трагова не могу да дају ништа ново. Мора да се учини нешто ново, јер поље не само да стоји, већ почиње и да стагнира. Реиницијација се дешава када стваралац предложи кретање у различитом правцу из различите тачке у више-димензионалном простору доприноса, доводи у сумњу претпоставке и почиње поново из тачке која ће највероватније направити различите претпоставке од претходних. Ово су доприноси који представљају највеће промене, такозване парадигме. Сада смо на крају једног креативног циклуса у решавању датог проблема и, истовремено, на почетку новог приступа.

За разлику од креативних доприноса из Стернберговог модела, који се пре могу повезати са креативношћу одраслих него деце, Гарднерови (Gardner, 1994) облици креативних активности, по речима самог аутора, могу се наћи и јасно препознати већ код сасвим мале деце, због чега су за нас занимљиви. Гарднеров модел креативности ослања се на његову теорију о седам интелигенција: логичко-математичка, језичка, музичка, просторна, телесно-кинестичка, интерперсонална и интраперсонална.<sup>2</sup> Гарднер претпоставља да се може разликовати и седам врста *креативних активности*, али убрзо мења мишљење и успева да јасно разграничи и опише пет: решавање проблема, давање теорије, стварање нове врсте у датој области, извођење уз давање личног печата и извођење високог ризика. У табели 2 дати су примери сваке од пет врста креативних активности у детињству и младости. Занимљиво је да се све врсте појављују од најранијег детињства. Налажење лутке испод покривача представља познато решавање проблема код бебе. Разликујући људе од предмета, беба прави своју прву теорију. Прекидање игре коју започне одрасла особа може бити бебино стварање нове врсте итд.

У случају *решавања проблема*, стваралац ради тако што нуди нове облике решавања, што има капацитет да проблем нађе и да увери друге како је тај проблем централни и решив. *Прављење теорије* подразумева конструисање појмова са одређеним везама тако да објашњавају постојеће податке о датој појави и сугеришу нове студије које треба предузети. *Стварање нове врсте*, новог облика за изражавање свог приступа у датој области често је код уметника.<sup>3</sup> Још чешће је ширење постојеће врсте на нов начин (на пример, Пикасово кубистичко сликање). Када стваралац у великој мери испланира и увежба своје извођење, а онда га тако изведе да је специфично и препознатљиво његово, тада гово-

<sup>2</sup> Гарднерова (1985) теорија интелигенције сматра се најновијом парадигмом у психологији.

<sup>3</sup> Ово је начин на који настају нови правци.

римо о постигнућу у стилу тог појединца, *извођење у свом стилу* (на пример, музика чувених извођача). Последњи облик представља *извођење са високим ризиком*: активности се, као и у претходном случају, изводе пред публиком од које зависи успех. Овде је само значајно већи ризик да се успе. Мање су шансе за планирање и предвиђање развоја догађаја. На пример, политички и религиозни говори зависе највише од слушалаца и учесника скупа. Креативност се појављује у начину на који извођач може да прилагоди своје извођење које је у току да би постигао жељени циљ.

Табела 2: Гарднерово развијено виђење креативних активности

	Узраст	Беба	5 година	Средња школа <sup>4</sup>	Адолесценција
Креативни облици	<i>Решавање проблема</i>	Циљеви/ средства	Конкретни симболи првог реда	Стицање знања у дисциплини	Налажење нових проблема
	<i>Прављење теорија</i>	Теорија објекта	Интуитивне теорије	Усвајање појмова	Могући светови
	<i>Радови нове врсте</i>	Блокирање игре	Први план (скица)	Ограничења постојећих модела	Укидање граница
	<i>Извођење у свом стилу</i>	Ометање говорника	Једноставне рутуализоване игре	Сложене игре	Давање правила у уметности Идентитет извођача
	<i>Извођење са високим ризиком</i>	Анксиозност/ одвајање	Анксиозност/ одвајање	Учешће у пустоловинама	Војни, политички сусрети

Као што се људи разликују у области интелигенције коју су способни да развију, они се разликују и у својим предиспозицијама према одређеном облику креативности. У извесној мери свака интелигенција има склоност према извесним креативним облицима. На пример, јака логичко-математичка интелигенција више иде у правцу креативног решавања проблема или прављења теорија него према извођачким типовима креативности. Али, сама интелигенција не може да предвиди креативне облике испољавања. Тежња појединца према одређеном креативном облику представља комбинацију три фактора и они, увек, сви заједно одређују коначни резултат. То су, осим доминантне врсте интелигенције, прилике које су доступне у одређеном домену, у датом историјском моменту, и специфични склоп личности и темперамента датог појединца.

Наш преглед најновијих теорија и модела креативности завршавамо тумачењем пољског психолога Нека (Necka, 1986) који је, вероватно, најближи нашим потребама за утврђивањем садржаја и структуре креативности деце и младих у мери у којој је то могуће. Нека оперише појмом *креативни таленат*. Нека дефинише креативни таленат одговарајући на питање о томе који делови човекове личности и интелекта, и на који начин, играју одлучујућу улогу у понашању које ће проузроковати нове и вредне производе. Креативни таленат са-

<sup>4</sup> Код нас су то виши разреди основне школе.

чињавају три групе компоненти. То су: мотиви за стварањем, способности да се мисли оригинално и продуктивно и вештине потребне за успешно извођење креативног акта. У наставку следи краћи опис сваке од компоненти.

Процес стварања покрећу мотиви за стварањем. Човека највише подстиче да ствара мотив за самоактуализацијом и потреба за новином. Мотивациони склоп може бити инструментални, када је креативно понашање средство за постизање циља који је пожељан. Креативност може да послужи као средство за долажење до новца, моћи или социјалног престижа. Мотивација може бити игра, због унутрашње награде укључене у акцију која даје нови или вредни продукт. Мотивација може бити самостална вредност ако је креативно стварање део професије, жеља да се свет контролише или средство комуницирања. Нека претпоставља да мотивациони систем за стварањем има динамичку структуру. На пример, неки инструментални мотиви могу да покрену акцију, а пошто је загревање испуњено појављује се и задовољава мотив за игром. Најчешће се ради о комбинацији мотива. Неки мотиви могу да буду типични за младе, други за одрасле.

Следе способности потребне за мишљење на имагинативан, продуктиван и оригиналан начин које обухватају: асоцијативне (способност повезивања међусобно удаљених идеја), аналошке (које омогућавају трансфер решења са једног задатка на други), метафоричке (посматрање једног предмета преко другог), трансформационе (ментално мењање једног предмета у потпуно различит) и способности апстракције (ниво успешности у обраћању пажње само на изабране аспекте предмета и занемаривање осталог). Вештине и технике укључују: знања и навике које су повезане са пољем, технике у генерисању идеја и вештине за избегавање препрека. Ова знања су неопходна и зависна од области у којој се креативно ствара. У вештине спадају и општа правила за подстицање стварања, технике за креативно решавање проблема, као што су "мождана олуја", морфолошки приступ, функционална анализа, капацитет за препознавање и избегавање најчешћих препрека или блокова који појединца узнемиравају и деконцентришу.

У зависности од тога које су од три компоненте присутне у креативном склопу може се направити типологија креативних талената. Три групе варијабли са по две могућности праве осам врста (табела 3). На првом месту је *зрела креативност*, а на последњем непостојање креативности. *Младачка креативност* омогућава постојање мотива и способности за креативно стварање, али нема вештина. *Снобовску креативност* одликује само присуство мотива, без способности и вештина. *Образовани снобови* имају потребне мотиве и вештине, али немају способности за високо квалитетно креативно стварање у области која их занима. Следећу групу чине они који имају способности и вештине, али немају мотивацију за креативан рад – *запуштена креативност* – таленти који су обећавали, али су, из неког разлога, одустали од креативног стила живота. *Фрустрирани професионални талент* испољавају уметници и научници који су развили вештине за креативно стварање, али немају неопходне



способности нити мотивацију. Последњу могућу комбинацију која подразумева само присуство способности, Нека одређује као креативност која личи на дечју и, можда, претходи младалачкој.

Табела 3: Типологија креативних талената (Нека, 1986: 137)

Мотиви	Способности	Вештине	Тип талента
+	+	+	зрели
+	+	-	младалачки
+	-	-	снобовски
+	-	+	образован снобовски
-	+	+	запуштен
-	-	+	фрустриран професионални
-	+	-	дечји
-	-	-	одсуство талента

Нека претпоставља да сасвим мала деца не стварају велика дела можда зато што имају само способности, а тек касније развију мотивацију и стекну потребне вештине. Ако се креативност опише као што је то учинио Нека, онда се лако могу извести корисне импликације за њено испитивање и процењивање. Дакле, будући тестови креативности треба да обухвате проверавање мотивације за креативно стварање, тражених способности и специфичних вештина. Ови тестови треба да нам омогуће да откријемо да ли је таленат испитаника потпун, да ли су присутни потребни мотиви, способности и вештине, а ако нису шта недостаје. И даље, у оквиру сваке од компоненти требало би да буде могуће да се утврди које врсте елемената су добро развијене, а које нису. Са одговорима на ова питања били бисмо у стању да значајно унапредимо школску праксу и однос према подстицању креативности у школи. На жалост, још увек нема тестова са задовољавајућим метријским карактеристикама.

Невоље са мерењем креативности могу се поткрепити резултатима истраживања о карактеристикама еминентних стваралаца. Ова истраживања полазе од претпоставке да се те исте карактеристике у већој или мањој мери могу тражити и развијати код потенцијалних стваралаца, те нас зато интересују. После тридесетогодишњег праћења хиљада људи, Торанс (Torrance, 1993) прави листу особина својих тринаест најкреативнијих испитаника, оних чији су резултати били признати као значајни за друштвени развој и то за њихова живота. Групи најбољих било је заједничко: одушевљавање дубоким размишљањем, толерисање грешака, љубав према свом раду, имање јасних циљева, уживање у свом раду, добро се осећа што припада мањини, зна да се разликује од других, не доживљава себе као завршеног, самодовољног и комплетног, мисли да има своју мисију на земљи и храбар је да буде креативан. Тешко се могу наћи инструменти за утврђивање наведених особина, а остаје отворено питање како би се могли направити.

Штавише, најновија истраживања указују на потпуну индивидуалност креативног израза и потребу да се она уважи већ у детињству. Ранко (Runco, 1993) потврђује да приликом мерења креативности није довољно да се тражи опште дивергентно мишљење, јер тестови дивергентног мишљења само процењују потенцијал за креативно мишљење. Задаци у тестовима креативности се битно разликују од задатака у животу, јер не допуштају трагање за проблемом. Тражење проблема повлачи за собом интринзишно мотивисан склоп мисли који је критичан за постигнуће у природној средини, а што се тестовима, очигледно, не мери. Поред флуентности, оригиналности и флексибилности, морали би да се узму у обзир и неки други показатељи. Најважнији су: квалитативан аспект давања идеја који укључује афективне садржаје, способност за налажење и дефинисање проблема и вештине вредновања и процењивања (евалуације и валидације).

На основу анализираних теорија и модела креативности, не преостаје нам ништа друго до да закључимо како још увек нису решена питања о томе шта чини креативност у детињству, колико се она може прецизно измерити и како да се ти показатељи повежу са креативношћу у одраслом добу. Радикалне идеје стижу од васпитача који раде са најмлађима: да су сва деца креативна, да се креативност не може тачно утврдити, нити са великом сигурношћу предвидети шта ће се касније десити у животу. Најсигурније доказе о креативности деце истраживачи налазе уназад, проучавајући животе великих људи. Тако су у многим радовима из детињства и младости великих уметника и научника нађени "докази" њихове изузетности. Да ли зато што истраживачи знају шта траже или ти дечији радови добијају на значају у контексту каснијих проверених постигнућа признатих стваралаца? Однос између креативних потенцијала и креативне ефикасности остаје необјашњен.

### *Креативност у школској пракси*

Могућности за подстицање и испољавање креативности у нашој основној и средњој школи тражимо, најпре, у школској регулативи. Интересује нас како је креативност одређена, који облици рада се препоручују ради подстицања развоја креативности и колико су оперативна упутства намењена наставницима. Да би одговорили на постављени задатак, анализирали смо закон о основној и средњој школи, наставне планове и програме за основну и средњу школу, и правилнике и стручна упутства у којима би се могло очекивати помињање креативности, и то о оцењивању, убрзаном школовању, школовању у посебним школама и одељењима за талентоване, ранијем упису у школу, организовању такмичења и награђивању ученика. У целини, ради се о документима која имају обавезујући карактер и као такви обликују школски рад, уз низ препоручених, која би требало да детаљније објасне и помогну реализацију онога што је обавезно.

Анализом су били обухваћени: Закон о основној школи (1992) и Закон о средњој школи (1992); Правилник о наставном плану и програму основног об-

разовања и васпитања (1990. и све измене и допуне<sup>5</sup>); Правилник о плану образовања и васпитања за гимназију и програм образовања и васпитања за I разред (1990); Програм образовања и васпитања за II, III и IV разред гимназије (1991); Правилник о начину оцењивања ученика основне школе (1994); Стручно упутство за рад комисије за испитивање психофизичких способности детета за превремени упис у I разред основне школе (1993); Правилник о условима и поступку напредовања ученика основне школе (1994); Правилник о дипломама за изузетан успех ученика у основној школи (1993); Правилник о дипломама за изузетан успех ученика у средњим школама (1993); Стручно упутство о организовању такмичења и смотри ученика основне школе (1997); Програм-календар такмичења и смотри ученика средњих школа (1996).

Пажљиви читалац је вероватно уочио да су наставни планови и програми средњег образовања у нашој анализи били заступљени преко планова и програма за гимназије, што је учињено из два основна разлога. Први разлог је економичност истраживања, а други веровање да гимназије добро репрезентују могућности које нуде наше средње школе. Анализа би се могла проширити на стручне школе, бар по гранама како су класификоване, што би свакако значајно увећало вредност њених налаза. На сличан начин, могли су бити анализирани и други извори, као што су годишњи програми школа и писане припреме часова које наставници праве. На основу пробног испитивања одустали смо од овог посла.<sup>6</sup> Још једна примедба која се може упутити изведеном истраживању тиче се чињенице да није довољно за утврђивање праве улоге школе у креативности ученика и наставника. Прихватајући могући приговор, наглашавамо да ово истраживање сматрамо тек првим кораком.

Анализа садржаја закона, планова, програма и општих и посебних упутстава, открива нам да се креативност описује као својство личности, понашања и резултата, као креативно мишљење, креативне способности и креативан рад (испољавања). У назначеним документима чешће се говори о стваралаштву (што смо ми сматрали синонимом са креативношћу). Тако срећемо стваралачке способности, стваралачки однос према наученом, склоност ка стваралачком раду, стваралачки однос према раду, стваралачко коришћење слободног времена. У законима и програмима се помиње да наставници треба да буду креативни, али у другим, посебним правилницима и упутствима нема објашњења – како. У овим правилницима и упутствима од ученика се очекује стваралаштво, али нема детаља о томе – шта је то.<sup>7</sup> Планови и програми траже да ученик буде креативан, а у посебним упутствима којима би се та креативност вредно-

<sup>5</sup> Сви извори наведени су у списку коришћене литературе.

<sup>6</sup> Годишњи планови школе, по правилу, уредно се преписују из закона и општих планова и програма, а припреме из истих планова и програма и уџбеника, а затим из године у годину наставник преписује сам од себе.

<sup>7</sup> На појединим местима, било је очигледно да се под стваралаштвом мисли само на то да ученик створи, направи, уради или практично изведе нешто. Из формално-логичких разлога и ове случајеве третирали смо као стваралаштво.

вала, ње нема. Једино упутство где се појављује стваралаштво је оно којим се регулишу такмичења и смотре!

У табели 4 налазе се резултати анализе, уз коришћење најједноставније могуће статистике. Ознаком "плус" означена је свака ситуација где се дати облик креативности у анализираним документима помиње, макар то било само једанпут, а ознаком "минус" ако се не помиње. Креативност је, према учесталости јављања у оквиру три групе докумената, највише разрађена у плановима и програмима. Овде уочавамо препоруке о подстицању и развоју креативног мишљења, личности и рада/искуства. Рекли бисмо да су многе битне карактеристике креативности присутне. Ево илустрације. Наводимо термине онако како су употребљени у анализираним текстовима:<sup>8</sup> оригиналност, флексибилност, иновативност, флуентност, еластичност мишљења, осетљивост за проблеме, критичност, способност налажења и постављања проблема, самостално проналажење примера и чињеница, машта, фантазија, имагинација и радост слободног изражавања.

Табела 4: Креативност у нашој школској регулативи

Креативно/Стваралачко			
Регулатива/документи	мишљење/способности	личност	рад/искуство
Закони	-	-	+
Планови и програми	+	+	+
Релевантни правилници и упутства	-	-	+

Посматрамо даље наставне планове и програме. Креативност се појављују у оквиру глобалног циља образовања и васпитања, али и као циљ наставе појединих предмета и осталих школских активности. У програму образовања и васпитања за гимназије (1991), у оквиру општих циљева и задатака васпитног рада, наводи се изграђивање *стваралачког односа* према раду, материјалним и духовним добрима, односно подстицање и развијање *самоиницијативе, самосталности, стваралаштва, интелектуалне радозналости и истраживачке склоности* као новим сазнањима у науци, спорту и друштвеном животу. Развијање *креативности и маште* помиње се у оквиру остваривања програма страног језика, хемије и ликовне културе. Од изучавања српског језика и књижевности и историје експлицитно се захтева да допринесу развоју *креативне личности* ученика и њихових *креативних способности*.

У оквиру истог плана и програма дато је опште упутство за његово остваривање које садржи опис стваралачког мишљења адолесцента. Овде стоји да је својство стваралачког мишљења да ни један сазнајни садржај не посматра као нешто коначно и да не узмиче пред празнинама у знању, пред оскудношћу ин-

<sup>8</sup> И, у највећој мери, у складу су са напред анализираним теоријским тумачењима креативности.

формација о питањима којима се бави; да се уочене празнине попуњавају новим концептима, пропозицијама, увиђањем односа међу емпиријским подацима и хипотетским конструктима; да са развојног становишта уопште није важно што те "новине" до којих долази адолесцент по свом садржају нису оригиналне у друштвено-историјском смислу; да је битно да адолесцент своје интелектуалне капацитете почиње да користи на стваралачки и продуктиван начин. И најзад, да је у средњој школи, уколико се систематски обраћа пажња на показатеље креативности, могуће идентификовати ученике високе обдарености за поједине области рада и њихово додатно образовање усмерити у том правцу.

Креативност је, можда највише, присутна у објашњењима Програма образовања и васпитања за гимназију (1991) која говоре о продуктивном ангажовању ученика. Продуктивно ангажовање ученика обухвата њихово поступно увођење у индивидуално и заједничко решавање сазнајних и практичних проблема и систематско коришћење рационалних облика рада. У наставним активностима, продуктивно ангажовање се може остварити организовањем проблемске, диференциране и индивидуализоване наставе. Што се тиче ваннаставних активности, најважније су додатни рад и слободне активности. Додатни рад треба да подстиче ученике на *самосталан рад, развој стваралачког и критичког мишљења* код ученика који су обдарени и талентовани за дату област. Слободне активности имају за циљ развијање *стваралачких способности и креативног рада* код свих ученика који се у њих укључују према својим интересовањима.

За разлику од задовољавајућих објашњења која прате додатни рад и слободне активности, зачуђујуће је да се у појединачним правилницима и упутствима која се тичу даровите и талентоване деце, креативност уопште не помиње. Ранији упис у школу врши се на основу зрелости ученика, убрзано школовање због показаног успеха, способности и склоности, а упис у посебне школе и одељења за талентоване на основу талента, изразитих или надпросечних способности. Претпостављамо да се креативност подразумева међу способностима и да је разлог њеног неиздвајања то што се не може лако одредити, а још мање мерити. Ипак, у плану и програму за основну школу налазимо врло разрађен део о креативности у појединим предметима, којем би место пре било у општем упутству. Озбиљнија примедба овом, иначе јако добро написаном упутству, је друге природе. Питање је колико су постављени захтеви реални и оправдани на узрасту којем су намењени.

Конкретно, ради се о математици (Правилник о изменама и допунама правилника о наставном плану и програму основног образовања и васпитања, 1991). Исход наставе треба да буду знања, умења и навике који се могу развити на пет нивоа, од препознавања до стваралачког решавања проблема. Ученик показује креативни ниво када је: у стању да стечено знање и познате методе примењује у новим ситуацијама, да самостално издваја битне идеје и чињенице и проналази поступке за решавање проблема, да самостално реорганизује градиво које излаже и да критички анализира и процењује изнете тврдње или теорије. Оцена "пет" даје се ученику за ниво стваралачког решавања проблема.

Он треба да савлада све елементе програма, да их схвата и да може да их тумачи наводећи нове примере; да зна да се служи стеченим знањем у решавању практичних и проблемских задатака; да показује висок степен интересовања за учење и рад; да је упоран и тачан у извршавању програмских обавеза; да је самосталан у раду и да уме да се служи литературом.

У програму рада школског психолога и педагога, као стручних сарадника у школи, предвиђено је да они раде на развоју и подстицању креативности ученика у сарадњи са наставницима и самостално (Правилник о програму рада стручних сарадника у основној школи, 1994). Школским психолозима и педагозима се препоручује да могу и сами да праве програме намењене подстицању стваралачког мишљења и понашања (вежбање флуентности, оригиналности и флексибилности мишљења и понашања). Стручном сараднику који би се латио овога посла остаје да сам реши како би се ово радило: на којим садржајима, у које време, како да одабере децу и како да обезбеди њихово континуирано учешће. Овом приликом нећемо се бавити питањем зашто је дата препорука за рад са талентованим ученицима, али морамо да подсетимо да оно стоји. Другим речима, зашто се не подстиче креативност осталих, ко су талентовани а ко неталентовани, који таленти се узимају у обзир.

У целини, испитивање које смо извели дозвољава закључак да су вредновање креативних испољавања ученика и основни ставови исказани према креативности ученика и наставника у законима, плановима и програмима и посебним упутствима исправни и у тренду са захтевима који се чују у другим срединама. Не би се могло рећи да има довољно потребних упутстава, мада би тачнији приговор био да је проблем у томе што упутства нису довољно конзистентна. Проблем је што се нека упутства непотребно понављају. На пример, добар део објашњења која се тичу додатног рада и слободних активности могао би бити дат као опште упутство, док би се у оквиру појединих предмета нашле информације специфичне за њих. Сасвим сигурно, потребна је већа сарадња међу стручњацима који упутства формулишу, заузимање одређене теоријске позиције и континуитет у раду на нормативима.

Посебне програме за подстицање креативности које треба да изводе стручни сарадници поздрављамо као једну од могућности за увођење креативности у школу. Без намере да се супротставимо идеји о овим програмима, констатујемо да се креативност у принципу не показује као много битна за живот и рад у школи јер се не тражи у школској пракси и нема утицаја на ученикове оцене, брже напредовање кроз школу, учешће на такмичењима! Ако је тако, зашто би неко развијао креативност? Где деца да употребе то што су научила? "Добро ће им доћи, једног дана, негде", сувише је далеки циљ да би могао да их мотивише. Да не бисмо били неправедни, подсећамо да се на недостатак креативности жале школе широм света. Постављена питање треба схватити као подстицај да се припреме услови који ће осмислити подстицање развоја и испољавања креативности стављајући га у адекватан контекст. Све остало биће ствар случајности са тенденцијом да тако и заврши.

### Услови за подстицање креативности

Истраживања потврђују да је креативност значајан циљ васпитања и образовања према мишљењу свих активних учесника и осталих заинтересованих актера, ученика, њихових родитеља и наставника (Urban, 1985; Максић, 1995b). Занимљиво је да се значај креативности процењује различито за различите категорије ученика зависно од њихових способности и могућности. Преовладава уверење да креативност има важнију улогу у образовању и васпитању ученика са вишим способностима него оних са нижим способностима. На основу података које смо прикупили у нашем истраживању (Максић, 1994), ученици, родитељи и наставници верују да даровити ученици треба више од осталих да развијају и стичу у школи независност, креативност, когнитивну флексибилност, аутономно мишљење, способност одлучивања. Није било значајних разлика у погледу значаја социјалног прилагођавања, толерантности и способности избегавања конфликта.

За разлику од закона, прописа и жеља ученика, родитеља и наставника, који траже и вреднују креативност, школска пракса се може одредити као незадовољавајућа управо у овој области. Наводимо резултате истраживања о остваривању заједничког плана и програма у четвртм и осмом разреду основне школе у Србији (Миловановић, 1991). Извештај садржи оцену да су ученици, у периоду од 1985. до 1989. године, постизали у просеку 30 до 50% од могућег броја бодова на тестовима. Најслабији успех показан је на задацима којима је проверавана оспособљеност ученика за примену стечених знања и за *критички и стваралачки однос* према наученом. Као најважнији проблеми за наставу појединих предмета означену су: споро увођење организације, метода и облика рада који активирају ученике, одсуство индивидуализованог приступа, непотпуно извођење додатног рада и такмичења и незадовољавајући резултати примене изборне наставе.

Препоруке за подстицање креативности у школи тичу се наставе, наставника и ученика. Већина предлога односи се на промену начина, садржаја и организације школског рада, школских планова и програма, понашања наставника и захтева који се постављају пред ученике. Када описују ученике, наставници дају предност подацима о томе шта не знају и не могу да ураде, реше (Alençar, 1996). Од ученика се тражи послушност, пасивност, зависност, а верује да је креативност дар, привилегија мањине, присутна само код великих уметника, проналазача и научника.<sup>9</sup> Потребне су промене у понашању наставника у ученици, а што се највише може постићи савладавањем техника за креативно решавање проблема и развојем свести о емоционалним блокадама које спречавају креативна испољавања. Потребно је да се *преформулише слика идеалног уче-*

<sup>9</sup> Најјачи емоционални блокови које показују млади и одрасли кад се од њих тражи креативна продукција су уверења "то није моја област" и "ја нисам креативан" (Ророва, 1998).

ника тако да укључи посвећеност, ентузијазам, иницијативност, упорност, способност учења на својим грешкама и радозналост.

Преузимамо од Аленкар (1996) препоруке које она даје наставницима како да у учионици развијају и одрже креативност својих ученика, а не само да је подстакну. Наставници морају имати у виду да ученици изражавају своје креативне способности на сложенији начин када раде оно што воле. Није потребно да се ограничавају вежбања и активности које траже само један тачан одговор, али је потребно да се уведу и користе задаци који ће подстицати ученике да буду *оригинални* колико је то могуће у својим одговорима. Потребно је да наставници вреднују оригиналне идеје својих ученика, али да не забораве да је давање оригиналних идеја само први корак. Креативне идеје морају да се ревидирају, дотерају, исклешу. Наставник је тај који најбоље прави, усмерава *укупну климу* за стимулсање креативне идеје: ученике треба охрабривати да представе и дефинишу своје идеје; да се истакне оно што је најбоље у сваком ученику и да он добије информацију о својим "јаким тачкама"; и да се ученици запосле активностима које ће захтевати иницијативу и независност.

Задаци који се постављају треба да стимулишу *радозналост ученика*. Потребна су изазовна питања која ће ученике мотивисати да мисле, време да размишљају и развију нове идеје, али и могућност да се не сложе са гледиштем које заступа наставник. Наставници треба да користе разноврсне наставне методе, да створе окружење у којем се поштују и прихватају идеје ученика, тако да ученици развију поверење у своје компетенције и капацитете. Погодна је конструктивна критика од стране наставника онога што ученик направи и заштита од деструктивне критике и ругања од стране других ученика (чему су деца склона). Наставник треба да помогне ученицима да се ослободе страха од тога да ће погрешити, тако што толерише и поштује њихове идеје, питања и радове. Ученици треба да се изложе различитим задацима и активностима који траже употребу креативног мишљења. Наставник треба директно да подстиче ученике да користе технике креативног решавања проблема (као што је "мождана олуја") у њиховим научним пројектима, уметничким активностима и есејима, како би се добио креативан продукт.

Да бисмо разумели препоруке о развоју и испољавању креативности које даје Рензули (1992, 1994) морамо да се присетимо његовог описа креативности. Креативна продукција ученика, по Рензулијевом мишљењу, зависи од карактеристика ученика, курикулума и наставника. Да би се ученици оспособили за креативну продукцију, у школи треба да се развијају способности (нарочито *дивергентно мишљење*) и изграђује активан, *критички однос према знању* (заузимање улоге стручњака који пита, интерпретира знање и даје му свој допринос). Потребно је, даље, да се уважавају стилске преференције ученика и наставника, да се развија законски, општи, глобални когнитивни стил и мотивација усмерена на задатак.<sup>10</sup> Пожељно је подстицање особина личности које ће

<sup>10</sup> Сви појмови преузети од Стернберга. Више информација потражити у Максић (1998а).



обезбедити неопходну сигурност и истрајност у раду (као што су способност толерисања нејасноћа, спремност за преузимање ризика, самопоштовање, морална храброст, оптимизам, визионарство).

Програмски садржаји треба да омогуће заинтересованим ученицима не само да усвоје знање већ да их научи како да *мисле у области* коју проучавају. Укључени садржаји треба да подстичу имагинацију ученика, да их уздигну до нових искустава и значења. Наставник који би подстицао креативну продукцију ученика мора да одлично познаје дисциплину коју предаје и њену методологију, да буде вешт у вођењу ученика кроз истраживачке активности, да буде заљубљен у област којом се бави и да воли сам наставнички позив. Критични услови за креативну продукцију младих су истоветни онима који важе за одрасле. То су: рад на самостално изабраним проблемима, са оригиналном методологијом, до постизања јединстваног решења које представља одговор на постављен проблем. Уколико школски услови више личе на критичне услове, утолико су веће шансе за креативну продукцију ученика. Рензули развија посебне технике обогаћивања наставе и учења чији резултат треба да буде увећање креативне продукције ученика (Максић, 1998b).

Стернберг у сарадњи са Лубартом (Sternberg & Lubart, 1995), дефинише кључне елементе за креативно понашање одраслих кроз њихов посао. Да би одрастао човек могао да буде креативан на свом радном месту потребно је, најпре, да његови претпостављени награђују креативност оних радника који је испољавају. Та особа треба, даље, да преузима разуман ризик у свом раду, превазилази препреке тако да не дозволи да је зауставе на путу реализације идеје и да мисли на дуже стазе и дужи временски рок. Потребно је да појединац настави са својим "растом" у области, тако да ради и да се труди и када је већ доста постигао, да буде свестан тога колико зна о одређеној ствари (било да је то мало или много); да буде у стању да толерише нејасноће, без обзира одакле долазе; и да поново постави себи нерешиве и "неукротиве" проблеме које треба да реши. Да би човек дошао до креативног открића он мора да нађе оно што воли да ради, да зна када да мења околину и када да је напусти.

Стратегије којима наставници могу да пробуде креативне импулсе код својих ученика, али и самих себе, у великој мери личе на претпоставке о стварању креативних дела у радној организацији (Sternberg, 1996). Занимљиво је да је њихов редослед другачији. Рекли бисмо не случајно. Најпре, наставници треба да послуже као модел за креативно мишљење и понашање; да охрабре ученике да доведу у сумњу оно што је претпостављено; да дозволе грешке у раду ученика; да подстакну ученике да преузимају ризик и то у разумној мери; и да дају креативне налоге и процене ученицима. Наставници треба да пусте ученике да сами дефинишу проблеме, да награђују њихове идеје и производе, да им дају времена за креативно мишљење, и подстакну их да толеришу нејасноће. Наставници треба непрекидно да истичу да се креативни мислиоци суочавају са препрекама. Наставници морају да буду вољни да и сами "расту" и напредују у ономе чиме се баве и чему покушавају да науче своје ученике. Обе

стране, и наставници и ученици, треба да уоче да креативни мислиоци имају потребу да нађу подстицајно окружење.

Према Некиним (Neeka, 1986) препорукама подстицање креативности треба да буде изузетно селективан посао. Тако, на пример, нема потребе ни смисла да се развијају дечије креативне способности, стимулише мотивација младог песника за стварањем или учи научник правилима из методологије.<sup>11</sup> Боље би било да се стимулишу они елементи из троугла "мотиви-способности-вештине" који недостају. То су, нарочито, вештине и мотивација у случају детета, литерарне вештине у случају песника, и способности и мотивација у случају научника. У оквиру појединих компоненти, требало би да се стимулишу они елементи који стварно недостају. На пример, ако неко има развијено аналошко мишљење и зна како да мисли помоћу аналогија, њему ће бити од веће користи да се вежба у трансформисању, претварању менталних слика или редефинисању предмета. На сличан начин, мање зрели мотиви за стварањем, треба да се надограде зрелијима. На пример, почетни мотив заснован на игри може се претворити у професионални. Како је вежбање креативности по правилу групно, требало би формирати хетерогену групу тако да учесници имају у различитој мери потребну мотивацију, способности и вештине.

Гарднер (1994) је уздржан у погледу подстицања креативности на млађим узрастима, питајући се да ли се може утицати на све карактеристике које ће одредити креативне активности појединца. Гарднеров највиши ниво креативности увек је процес који успева или не успева у време када се дешава. Какав год таленат и предиспозиције да појединац има, потребно је око десет година рада у области да би био способан да направи рад који би могао бити процењен као креативан у датом пољу. Изгледа да нема начина да се овај процес скрати. Највећи уметници и научници учили су, вежбали и радили дуго, пре него што су дошли до својих највреднијих дела. Истичући да има више различитих облика креативности, Гарднер верује да би требало подстицати сваки од њих, али то ваља чинити на различите начине! Као што је већ речено, комбинација фактора који су битни водиће одређеног појединца према једном креативном облику. Гарднер сматра да кретање не треба спречавати све док је оно удобно за онога који се креће. Сасвим површно, без покушаја да о тој вези размишља, Гарднер каже да ће у једном тренутку појединац пронаћи своју област и начин испољавања у њој и да се та веза некако успоставља. Онда када појединац пронађе своју област и израз, може се пружити специфичнија подршка. Ако се, у међувремену, учини да дете губи интересовање, треба га водити. Следи закључак, да се постигнућа високих нивоа креативности не могу створити образовним системом и одређеном подуком. Задатак школе је да развија свих седам врста интелигенције које човек има, као и одговарајућих пет врста креативних активности (Gardner, 1993).

<sup>11</sup> Претпоставка је да они ове карактеристике већ имају.

### Закључак

Развијање, испољавање и подстицање креативности је пожељан циљ савремених образовних система и као такав налази се и у прописима и препорукама о раду у нашој основној и средњој школи. Иако вредан циљ, рекли бисмо да је постављен више као идеал коме се тежи него нешто што се очекује у школској реалности, у шта нас уверавају практична искуства и резултати истраживања. У извесној мери, стање ствари може се оправдати чињеницом да статус креативности у школској регулативи прати ситуацију у науци, одсликавајући недоумице око њене природе и тешкоће у процењивању (Максић, 1996, 1997). На-вике, правила, традиција, емоционални и ментални блокови ометају креативност појединца (Ророва, 1998). Подржавање креативности значајно усложњава школски рад, постављајући пред наставнике и ученике много шире, а мање јасне обавезе, тражећи стручнију припрему и веће укупно ангажовање обе стране и носећи, у исто време, теже мерљиве ефекте него класичне школске ситуације. Изгледа да стручна упутства којима би креативни рад требало да се вреднује и награди то најбоље показују.

У прописима о раду у нашој основној и средњој школи, креативност је различито заступљена у појединим предметима и различито објашњена, што говори о неуједначености приступа оних који су правили поједине правилнике, планове и програме. Увећање могућности за подстицање креативности у школи и учioniци можемо започети приближавањем закона и прописа школској пракси. Ова акција би морала да обухвати детаљнију анализу постојећих упутстава, са циљем да се учине у већој мери доступним и корисним за наставнике. На пример, потребне информације одштампати на занимљив начин, у форми брошура за поједине предмете;<sup>12</sup> обезбедити додатна упутства о примени постојећих прописа са више теоријских знања и објашњења психолошких и педагошких аспеката реализације наставе, са примерима и списковима литературе и предлозима за даљи рад; пружити предметним наставницима додатно стручно усавршавање, и изводити емпиријска истраживања која ће имати научне и практичне сврхе, као што су компаративне студије решења која су се показала успешним у другим срединама.<sup>13</sup>

Колико су неке битне карактеристике школе, њене структуре и функционисања, ограничавајући фактори за подстицање и развијање креативности је питање које ће и даље бити актуелно без обзира на стандард и вредности средине у којој се на њега одговара. Као што се свет све више поларизује, тако се пред школу постављају све бројнији захтеви који су међусобно несагласни. Од школе се тражи да обезбеди једнакост дече и подржи најбоље! Захтев за једнакошћу значи да школа треба да помогне деци из депривисане средине, хендикепиранима и онима са тешкоћама у учењу да превазиђу своје проблеме. У исто

---

<sup>12</sup> Сваком наставнику препоручујемо упознавање са општим дидактичко-методичким упутствима за остваривање програма која већ постоје.

<sup>13</sup> Што не значи увек странам!

време, од школе се тражи да одговори на способности, интересовања и таленте деце, тако да подстакне развој индивидуалног до његових оптималних граница, не спутавајући га прилагођавањем захтева ученицима са нижим способностима, слабијом мотивацијом и нижим аспирацијама у погледу личног раста и напредовања. Могући одговор на постављене изазове представља подстицање креативности свих ученика, али и наставника. Рекли бисмо, најпре, наставника!

### Литература

- Alencar, E.M.L.S. de (1996): Education for creativity, *Proceeding Book of the International Conference on Giftedness: Social Educational Problems* (89-95). Porto: APEPICTA & centro "Huerta del Rey".
- Gardner, H. (1985): *Frames of minds*. London: Paladin Books.
- Gardner, H. (1993): *Multiple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1994): Five forms of creative activity: a developmental perspective; in N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambrosion (eds.): *Talent development* (3-17). Dayton: Ohio Psychology Press.
- Kvaščev, R. (1981): *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Maksić, S. (1993): Ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, br. 25 (120-137). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1994): Educational aims to nurture talent, Paper, *The Forth Conference of the ECHA*. Nijmegen (Netherlands).
- Maksić, S. (1995a): What schooling for the gifted, *Psihologija*, 28 (3-4), 269-282.
- Maksić, S. (1995b): Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada, *Saznavanje i nastava* (151-169). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1996): Status kreativnosti u novijim teorijama darovitosti, *Zbornik 2 o darovitosti i kreativnosti na predškolskom i mlađem školskom uzrastu* (65-68). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (1997): Status kreativnosti u našoj školskoj regulativi, *Treći naučni skup "Empirijska istraživanja u psihologiji"*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1998a): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998b): Obogaćivanje nastave i učenja, *Učenik i nastava* (9-28). Loznica: Osnovna škola "Anta Bogičević".
- Milinković, M. (1980): Sposobnosti, ličnost i stvaralaštvo, *Psihološka istraživanja 2* (137-179). Beograd: Institut za psihologiju.
- Milovanović, Lj. (1991): *Informacija o merama za usavršavanje rada sa obdarenim i talentovanim učenicima osnovnih i srednjih škola*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Necka, E. (1986): On the nature of creative talent; in A. Cropley, K. Urban, H. Wagner & W. Wiecezkowski (eds.): *Giftedness: a continuing worldwide challenge* (131-140). New York: Trillium Press.
- Opšte uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika srednjih škola* (1996). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Popova, L. (1998): Creativity, Workshop, *Sixth Conference of ECHA*. Oxford (Great Britain).
- Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (1990), *Službeni glasnik SR Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 4.

- Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred (1990), *Službeni glasnik SR Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (1991), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 2.
- Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u osnovnoj školi (1993), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 37.
- Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u srednjim školama (1993), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 37.
- Pravilnik o uslovima i postupku napredovanja učenika osnovne škole (1994), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 47.
- Pravilnik o načinu ocenjivanja učenika osnovne škole (1994), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 42.
- Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 1.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za sticanje obrazovanja talentovanih učenika prirodno-matematičkog smera u gimnaziji (1995), *Prosvetni glasnik*, br. 7.
- Program-kalendar takmičenja i smotri učenika srednjih škola (1996), *Prosvetni pregled*, XII.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (1996), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 6.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (1997), *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 8.
- Renzulli, J. (1986): The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity; in R. Sternberg & J. Davidson (eds.): *Conceptions of giftedness* (53-92). Cambridge: Cambridge Press.
- Renzulli, J. (1992): A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning, *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 170-182.
- Renzulli, J. (1994): Schools for talent development: a practical plan for total school improvement, *The Forth Conference of the ECHA*. Nijmegen (Netherlands).
- Runco, M. (1993): Divergent thinking, creativity, and giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 16-22.
- Sternberg, R. & T. Lubart (1993): Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 7-15.
- Sternberg, R. & T. Lubart (1995): Ten keys to creative innovation, *R & D Innovator*, 4(3), 8-11.
- Sternberg, R. (1996): Investing in creativity: many happy returns, *Educational Leadership*, December 1995/January 1996, 80-84.
- Sternberg, R. (1999): A propulsion model of types of creative contributions, *Review of General Psychology*, 3, 83-100.
- Stručno uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovne škole* (1997). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Stručno uputstvo za rad komisije za ispitivanje psihofizičkih sposobnosti deteta za prevremeni upis u I razred osnovne škole* (1993). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Torrance, P. (1993): The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement, Spec. issue: longitudinal studies in gifted education, *Roepers Review*, 15 (3), 131-135.
- Urban, K. (1985): Attitude toward the education of the gifted; in J. Freeman (ed.): *Identifying and nurturing the gifted, an international perspective* (83-91). Toronto: Huber.
- Zakon o osnovnoj školi (1992), *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50.
- Zakon o srednjoj školi (1992), *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50.