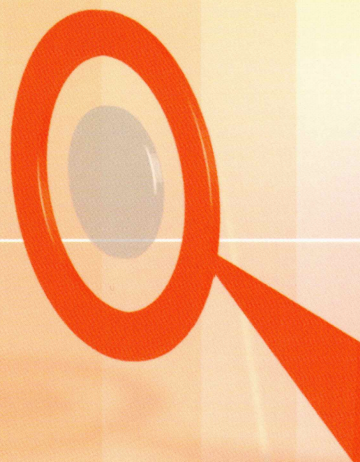


УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Емилија ЛАЗАРЕВИЋ
Николета ГУТВАЈН
Душица МАЛИНИЋ
Нада ШЕВА

Уреднице



Библиотека
„ПЕДАГОШКА ТЕОРИЈА И ПРАКСА“

47



УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Издавач

Институт за педагошка истраживања

За издавача

Николета Гутвајн

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Јелена Станишић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмски прелом и штампа

Кућа штампе плус
www.stampanje.com

ISBN 978-86-7447-142-5

Тираж

300

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

УНАПРЕЂИВАЊЕ КВАЛИТЕТА
И ДОСТУПНОСТИ ОБРАЗОВАЊА У СРБИЈИ

Уреднице

Емилија Лазаревић, Николета Гутвајн,
Душица Малинић и Нада Шева

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

Проф. др Снежана Стојиљковић

Проф. др Оливера Кнежевић-Флорић

Проф. др Сања Ђоковић

Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту *Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије* (бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2018).

CIP - Каталогизација у публикацији - Народна библиотека Србије, Београд

159.947.5-057.874(082)

37.015.3:159.953.5(082)

37.014.5(497.11)(082)

УНАПРЕЂИВАЊЕ квалитета и доступности образовања у Србији : уреднице Емилија Лазаревић ... [i dr.]. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 336 стр. : граф. прикази ; 24 ст. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 47)

"Радови у књизи представљају резултат рада на пројекту "Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије"..."--> прелим. стр. - Тираж 300. - Стр. 7-14: Предговор / Уреднице. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-142-5

1. Лазаревић, Емилија [уредник] [аутор додатног текста]

а) Ученици - Мотивација - Зборници б) Наставници - Стручно усавршавање - Зборници с) Учење учења - Зборници д) Србија - Образовна политика - Зборници

COBISS.SR-ID 272243468

ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ У ШКОЛСКОМ КОНТЕКСТУ: ДОПРИНОС КВАЛИТАТИВНИХ СТУДИЈА

Славица Максић¹ и Јелена Павловић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Формалне, „званичне“ или експлицитне теорије креативности подразумевају конструкције које формулишу истраживачи и засноване су на подацима добијеним у истраживањима теоријског или емпиријског типа. Мишљења и погледи научника о креативности, који су садржана у њиховим теоријама о креативности, третирају се као научне теорије (Beghetto & Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996; Runco & Pritzker, 1999; Simonton, 2000; Sternberg, 1999). Научне теорије о креативности почињу да се одређују као формалне и експлицитне, пошто су дефинисане имплицитне теорије у којима се инсистира на томе како се оне разликују од експлицитних теорија (Sternberg, 1985, 1988). У научним теоријама креативност се дефинише као новина и прикладност, при чему се под новином сматра оригиналност и различитост од постојећих решења, док се под прикладношћу подразумева решење које је корисно (Lubart & Sternberg, 1998; Paletz & Peng, 2008). Такође, разликују се свакодневна и еминентна креативност. Свакодневна је креативност са малим *k* и њу могу испољавати сви људи и деца. Еминентна креативност се јавља код малог броја изузетних људи који дају решења од значаја за човечанство и именује се као креативност са великим *K* (Beghetto & Kaufman, 2007).

Поред формалних теорија креативности које стварају научници, свако од нас развија одређене „теорије“ о томе шта је креативност, како се креативност препознаје и развија. Ове лаичке концепције често нису у потпуности вербализоване и артикулисане, због чега су у литератури познате као имплицитне теорије креативности (Andiliou & Murphy, 2010; Dweck, Chiu & Hong, 1995; Максић, 2014; Максић и Ђуришић Војановић, 2013; Sternberg, 1988). Иако нису засноване на истраживачким подацима, већ на мешавини личног искуства и знања, имплицитне теорије представљају водиче за наш

¹ E-mail: smaksic@ipisr.org.rs

однос према креативности. Да бисмо разумели начин на који функционишу, потребна су нам истраживања, чији је циљ осветљавање уверења која чине имплицитне теорије креативности.

Квалитативна истраживања својим методама и техникама за прикупљање, обраду и тумачење података могу допринети експлицирању и елаборацији имплицитних теорија креативности (Denzin & Lincoln, 2005; Sharma Sen & Sharma, 2011). Кроз питања отвореног типа, отворену истраживачку стратегију и индуктивни поступак кодирања, могу се дефинисати различити типови имплицитних теорија креативности, као и њихове импликације. Тако се стиче увид у начин на који су конструисана значења креативности, што може имати практичне импликације за однос према креативности и начин на који се она подстиче у различитим контекстима.

Циљ овог рада представља преглед квалитативних истраживања имплицитних теорија креативности у школском контексту, због значаја који имплицитне теорије наставника могу имати за њихов рад са ученицима. Приказаћемо досадашња истраживања имплицитних теорија креативности, моделе за њихово проучавање, као и допринос квалитативних студија у овој области, са посебним освртом на подстицање креативности у школском контексту. У закључним разматрањима ћемо понудити препоруке за образовну праксу и политику у области подстицања креативности у основној школи, на основу налаза више квалитативних истраживања која су спроведена у претходних осам година у нашој средини.

■ Имплицитне теорије креативности

Почетак истраживања у области имплицитних теорија креативности представљају Стернбергове студије креативне личности (Sternberg, 1985). Кључне карактеристике креативне личности идентификоване у овим студијама односе се на радозналост, маштовитост, независност, енергичност и храброст. Убрзо су уследила истраживања имплицитних теорија наставника и родитеља о креативности деце (Runco, 1989). Установљено је да наставници и ученици описују креативну децу карактеристикама као што су активан, авантуриста, амбициозан, уметнички оријентисан, способан, радознао, сањар, енергичан, док су некреативна деца описивана као апатична, цинична, досадна, хладна и уских интересовања (Runco, Johnson & Bear, 1993).

Следећи корак у овој области представљале су крос-културалне студије креативности. У студијама имплицитних теорија наставника о дечијој креативности у Хонг Конгу установљено је да неки наставници доводе у везу креативност са арогантношћу, пристрасношћу, привлачењем пажње, бунтовништвом и фокусираношћу на себе (Chan & Chan, 1999), што је представљало новину у односу на дотадашње студије у САД-у, где је креативност имала само позитивну конотацију. Утврђена је већа сличност између корејских и „западњачких“ имплицитних теорија креативности, иако су испитаници у Кореји описивали креативне особе и као индиферентне према мишљењу других људи, тврдоглаве и неосетљиве на процене других (Lim & Plucker, 2001).

Док су у фокусу истраживача у претходним истраживањима углавном биле разлике између „источњачких“ и „западњачких“ имплицитних теорија креативности, схватања креативности у Источној и Централној Европи су била у мањој мери заступљена у научној литератури (Glăveanu & Karwowski, 2013). Али, подела на северноамеричке и источноазијске концепције креативности - која доминира у студијама о културолошким специфичностима имплицитних теорија креативности, не даје целокупну слику (Pavlović, Maksić i Vodož, 2013). Малобројна истраживања у Источној и Централној Европи указала су да имплицитне теорије креативности у овом културном контексту представљају мешавину „источњачких“ и „западњачких“ концепција креативности. Типично је проучавање имплицитних теорија у педагошком контексту, у светлу питања у којој мери школа подстиче развој креативних потенцијала (Diakidou & Phtiaka, 2001; Dinca, 1999; Kamylyis, Berki & Saariluoma, 2009; Kankaraš, 2009; Karwowski, 2010).

Истраживања у области имплицитних теорија креативности су у мањој мери била заснована на квалитативној методологији, која за циљ има дубинско разумевање начина на који одређене групе дефинишу креативност. Један од доприноса квалитативних студија у овој области представља изградња емпиријски заснованих модела за проучавање имплицитних теорија креативности. Најопштије, модели за проучавање имплицитних теорија креативности представљају оквир за категорисање различитих типова уверења и односа према креативности. Модели могу бити преузети из постојеће теоријске грађе, што може представљати основу за дедуктивни приступ у анализи података. Са друге стране, могуће је индуктивним путем развијати емпиријски засноване моделе за категорисање имплицитних теорија креативности.

■ Модели за проучавање имплицитних теорија креативности

Један од теоријских модела за анализирање и категорисање имплицитних теорија креативности јесте *4П модел*, који подразумева четири основне теме за разумевање креативности: креативна особа, креативни процес, креативни продукт и креативна средина (Rhodes, 1961). Може се рећи да је 4П модел канонички модел у литератури о креативности, а користи се и за проучавање значења креативности у имплицитним теоријама (Glăveanu, 2013; Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013; Spiel & Korff, 1998). *Креативна особа* обухвата способности, когнитивне стилове, афективне и мотивационе обрасце, намере, ставове, вредности и друге карактеристике које су значајне за креативно мишљење, понашање и продукцију. *Креативни процес* се односи на процес мишљења, доживљавања, мотивисања и на друге активности које се одвијају током стварања креативног дела. *Креативни продукт* представља резултат креативних напора. *Средина* која подстиче креативност представља окружење које омогућава испољавање креативности (Richards, 1999).

У студијама имплицитних теорија креативности 4П модел је даље разрађиван увођењем поткатегија. Поткатегије су емпиријски развијане у процесу квалитативне анализе, која је подразумевала циклусе индуктивног кодирања података (Maksić i Pavlović, 2009, 2015; Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013; Pavlović i Maksić, 2014a). Креативна особа је описана помоћу поткатегија *личност, способност, мотивација, знање и таленат*. Креативни процес подразумевао је поткатегије *когнитивних, експресивних, имагинативних и практичних* процеса. Креативни продукти су подељени на поткатегије *нових или оригиналних*, као и *корисних или прикладних* продуката. Категорији средине додате су поткатегије *подржавајућих* и *инхибирајућих* интеракција. На овај начин, класични 4П модел је разрађен емпиријским путем, комбинацијом дедуктивног и индуктивног приступа подацима, чиме је добијен обухватнији и систематичнији оквир за категорисање имплицитних теорија креативности.

Следећи модел за проучавање имплицитних теорија креативности развијен је у потпуности емпиријским путем, као оквир за проучавање механизма подстицања креативности у образовном контексту. Прва верзија модела настала је на основу проучавања имплицитних теорија истраживача у области образовања, због чега је назван *Експертски модел за подстицање креативности* (Maksić i Pavlović, 2009). Овај модел се састоји од три нивоа потенцијалних утицаја на развој креативности. Први ниво обухвата школу

и укључује наставне активности, школску климу и ваннаставне активности. На следећем нивоу налази се образовни систем, који обухвата наставни план и програм, професионални развој наставника и управљање креативношћу (процењивање, препознавање и усмеравање креативних потенцијала). Трећи ниво је ниво друштва, које може обезбедити социјални консензус о значају креативности и системску подршку шире заједнице.

У наредним студијама Експертски модел за подстицање креативности коришћен је за дедуктивно кодирање података добијених у квалитативним истраживањима имплицитних теорија креативности, како би се мапирале могућности за развој креативности у различитим образовним контекстима (Pavlović i Maksić, 2014a). Комбинација иницијално индуктивног и потом дедуктивног приступа подацима омогућила је циклично емпиријско развијање категорија у оквиру модела. На пример, категорије у оквиру Експертског модела за подстицање креативности у школи трансформисане су како би се у студијама имплицитних теорија креативности обухватили контекст предшколског и високог образовања (Maksić, 2018; Maksić i Pavlović, 2017; Pavlović i Maksić, 2014b).

Поред 4П концептуалног модела креативности и Експертског модела за подстицање креативности, у квалитативним студијама имплицитних теорија креативности развијен је и *Развојни модел креативности*, у којем су мапиране кључне манифестације креативности од детињства до одраслог доба (Maksić, 2016; Maksić & Pavlović, 2011). Овај модел такође је иницијално развијен у истраживању имплицитних теорија експерата, који су указали на значајне разлике у манифестацијама креативности на различитим узрастима. У предшколском периоду експерти су дефинисали креативност најчешће као испољавање радозналости и маштовитости. Предшколска креативност описана је као свакодневна креативност која се манифестује кроз дечју отвореност и спонтаност, игру, постављање питања и пружање неубичајених одговора. Производи дечје креативности на овом узрасту дефинисани су као цртежи, песме и драмско изражавање. У основношколском периоду креативност је дефинисана кроз креативно изражавање у школском контексту. Радозналост остаје значајна карактеристика креативности, а каналисана је специфичним интересовањима за ваннаставне активности у школском контексту. Средњошколски период доноси примарно дефинисање креативности кроз експериментацију у оквиру концепта свакодневне креативности. Почетак високошколског образовања обележен је све већом независношћу, развојем критичког „гласа“ и креативним формирањем

идентитета. По завршетку формалног образовања, креативност се повезује са увођењем промена, стицањем увида у нове начине дефинисања и решавања проблема, што приближава разумевање испољавања креативности у одраслом добу концепту еминентне креативности или креативности са великим *K* (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Sternberg, 2007).

■ Преглед квалитативних истраживања имплицитних теорија креативности

Једна од првих квалитативних студија имплицитних теорија креативности у Србији спроведена је на узорку истраживача у области образовања ($N=27$) који познају научне теорије креативности, али имају лична уверења која могу да обликују њихова истраживања, тумачење резултата и препоруке које дају на основу њих (Maksić & Pavlović, 2011). У студији је коришћен инструмент са питањима отвореног типа која су се односила на дефинисање креативности, манифестовање креативности на различитим узрастима, као и на могућности подстицања креативности у школском контексту. Квалитативном тематском анализом утврђени су обрасци и теме у имплицитним теоријама експерата о природи креативности и условима за њено испољавање и развој у детињству и младости.

Утврђено је да се имплицитне теорије експерата значајно подударају са формалним теоријама креативности, судећи по степену личне укључености и формализације у одговорима, што оправдава концепт личних експлицитних теорија када су у питању концепције експерата (Runco, 1999). Сличан податак добијен је и у студији имплицитних теорија научника у Немачкој и Аустрији (Spiel & Korff, 1998). У истој студији утврђено је да су кључни дескриптори у дефиницијама креативности *оригиналност*, *новина* и *различитост*, уз доминацију концепта свакодневне креативности. Интересантно је да се у имплицитним теоријама креативности експерата није разликовала еминентна креативност научника од еминентне креативности уметника, већ је усвојен општи концепт еминентне насупрот свакодневној креативности. Учесници у овој студији били су у већој мери усмерени на концепт свакодневне креативности, а разлог за то вероватно лежи у области њихове експертизе која се односи на дечији развој и образовање.

Манифестације креативности у одговорима експерата указивале су на доминацију категорије *креативна особа*, као и поткатегорије *креативна личност* из 4П модела. Креативна личност описана је као независна, отворена,

смела, али и самодовољна, другачија и идиосинкратична. Претходна квантитативна истраживања имплицитних теорија креативности студената такође су указала на склоност испитаника да се примарно усмеравају на креативну личност (Kankaraš, 2009). Када је реч о испољавању креативности на различитим узрастима, у студији имплицитних теорија креативности експерата утврђене су значајне узрасне разлике, које се могу сумирати као процес транзиције од креативности са малим k ка креативности са великим K , као и транзиција од креативног процеса до креативних продуката (Beghetto & Kaufman, 2007).

У имплицитним теоријама експерата, истраживача у области образовања, указано је на то да школа у значајној мери може да допринесе развоју креативности. Наставне активности које имају потенцијал за подстицање креативности обухватају наставу са елементима игре, решавање проблема, интерактивну и интердисциплинарну наставу. Значајну улогу у овом процесу имају наставници, од којих се очекује да се развијају као креативни професионалци који имају креативни поглед на свет и активну улогу у процесу усмеравања креативних потенцијала ученика. Од карактеристика школског контекста које на негативан начин могу утицати на развој креативности наведене су ригидност и незаинтересованост наставника, одсуство унутрашње мотивације ученика, давање „готових“ решења од стране наставника, критичност у евалуацији иницијалних фаза креативног процеса, уклапање ученика у „калупе“, фронтална настава, промовисање стереотипа и тако даље.

У закључку студије, која је урађена са експертима, предложено је да буду реализована слична истраживања са другим циљним групама, као што су наставници, као и да се примене друге форме квалитативних истраживања, попут фокус група. Управо у том смеру развијала су се даља истраживања имплицитних теорија креативности. Следећа квалитативна студија односила се на разумевање имплицитних теорија креативности наставника основних школа (Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013; Pavlović, Maksić & Bodroža, 2013). У истраживању је учествовало 144 основношколских наставника из различитих региона чије су социјално-демографске карактеристике у просеку одговарале карактеристикама наставничке популације у Србији, упркос процедури пригодног узорковања. Коришћени су исти инструмент и аналитичка процедура као и у претходно описаној студији.

Утврђено је да наставници креативност, пре свега, дефинишу као креативну особу из 4П модела. У наставничким имплицитним теоријама

креативности категорије које су се односиле на креативне продукте и средину биле су готово занемарене. Наведени подаци довели су до формулисања претпоставке о имплицитном индивидуализму у наставничким теоријама креативности, што је у складу са општом оријентацијом истраживања у којима се креативност посматра као својство индивидуе (Glăveanu, 2011; Simonton, 2000). Карактеристике којима је описана креативна особа подразумевале су позитивне, повољне и пожељне одреднице. Креативна особа описана је као отворена личност, унутрашње мотивисана, са израженим когнитивним и експресивним способностима. У студији је указано и на фрагментисаност имплицитних теорија наставника у описима креативне особе која се манифестује кроз велики број нискофреквентних поткатегорија.

Наставничке теорије креативности подразумевале су и описе различитих домена креативног процеса. За разлику од формалних теорија креативности, у наставничким теоријама није била заступљена идеја о стадијумима креативног процеса (Wallas, 1926). Наставници су превасходно наводили когнитивне аспекте креативног процеса, као што су креативно мишљење, генерисање идеја, стицање увида и решавање проблема. Другим речима, креативна когниција посматрана је као манифестација свакодневних когнитивних процеса, а не као специјални когнитивни домен. Експресивни аспекти креативног процеса дефинисани су као изражавање гледишта и емоција, лични стил и самоизражавање. Усмереност на експресивне аспекте креативног процеса приближила је наставничке теорије креативности појмовима уметничке и дечје креативности, као и развојним теоријама креативности (Csikszentmihalyi, 1996; Glăveanu, 2011).

У имплицитним теоријама креативности наставника основне школе претеже једнодимензионално посматрање креативности, пре свега кроз перспективу креативне особе. Имплицитни индивидуализам у наставничким теоријама креативности кореспондира са „западњачким“ концепцијама креативности, упркос резултатима испитивања вредности по којима је Србија у већој мери колективистичко друштво (Hofstede, 2009). Доминација једнодимензионалности у одговорима наставника, као и занемаривање креативних продуката и средине, могу се тумачити као вид пристрасности у наставничким теоријама. Ова студија је указала на потребу за развојем комплексности у имплицитним теоријамама, која би уважавала вишедимензионалност феномена креативности. Практичне импликације односиле су се на едукацију наставника о социјалној конструкцији креативности у школском контексту. Указано је на могућност да се кроз

рефлексивне и искуствене програме стручног усавршавања развијају уверења о значају социјалног оквира за развој креативности у школи.

У даљим истраживањима коришћена је методологија мултиметодске студије случаја, како би се стекао дубљи увид у природу имплицитних теорија наставника (Pavlović i Maksić, 2014a). У првом делу ове студије случаја примењен је упитник развијен у претходним студијама, док је у другом делу организована фокус група. Испитивање је спроведено у оквиру ширег акционог истраживања чији је један од циљева био подстицање креативности ученика у једној основној школи. Упитник је прослеђен свим наставницима у школи (N=32) који су учествовали у огледу, а добијен је одговор од 30 наставника. Наставници који су учествовали у првој фази истраживања позвани су да учествују у фокус групи, чему се одазвало укупно 12 наставника. Фокус група омогућила је партиципативну валидацију налаза прве фазе истраживања.

Налази студије случаја, у којој су учествовали сви наставници који су изводили наставу у школи, потврдили су имплицитни индивидуализам у теоријама наставника, на који је указано у претходним студијама. Имплицитни индивидуализам у концептуализацији креативности трансформисе се у процесно схватање, када се наставници усмере на манифестације креативности на основношколском узрасту. Ово се може тумачити као показатељ уверења наставника да свако дете може бити креативно у школском контексту. Студија случаја потврдила је и развојне теорије креативности које подразумевају уверења наставника да основна школа може у великој мери допринети развоју креативности.

Наставници су препознали ниво учионице и ниво школе као најзначајније за развој креативности кроз подстицајне наставне и ваннаставне активности. Упућивање на ниво учионице наводи на претпоставку да наставници доживљавају школски контекст као повољан за развој креативности. Најважније карактеристике наставе која подржава развој креативности су: креативни задаци и стратегије рада; подстицање и мотивисање ученика да буду креативни; разноврсност у приступима и увођење иновација у наставу; коришћење метода поучавања и учења који подржавају креативност; индивидуализација учења; подстицање ученикове самосталности у процесу учења; наставник има улогу фацитатора који не води него олакшава учење. Закључено је да је добра настава креативан процес, а наставници који подржавају креативност су иноватори и истраживачи (Maksić i Pavlović, 2013).

Међутим, подаци из фокус групе открили су другу перспективу односа према креативности. Подстицање креативности у школи блокирано је, из перспективе наставника, неповољним утицајима из контекста који подразумевају одсуство ширег вредновања креативности, недовољна финансијска улагања и слабу материјално-техничку опремљеност школе, као и нефлексибилни наставни план и програм. Отежавајуће околности у реализацији наставног плана и програма препознате су у подели наставних предмета на више и мање важне, као и у традиционалној перцепцији улоге наставника као реализатора прописаног. Податак да наставници не виде себе као агенсе промена у правцу развоја креативности у школи може се посматрати као супротан подацима добијеним у претходним студијама, у којима се позитивно оцењује потенцијал школе за развој креативности. У претходним студијама заправо је указано на потенцијални позитивни утицај школе на подстицање креативности, док су кроз фокус групу осветљене актуелне тешкоће у школској пракси. Ниско вредновање уметничких предмета указало је на проблеме у вези са подстицањем креативности који се односе на ниво друштвеног система.

Методологија студије случаја омогућила је стицање дубљих увида у имплицитне теорије наставника, откривајући неконзистентности у уверењима наставника о томе шта је креативност, како се манифестује на основношколском узрасту и у којим условима се испољава и развија у школи. Развојним и процесним уверењима супротстављена су уверења о тешкоћама и препрекама на путу подстицања креативности у школском контексту. Може се рећи да наставници ниво учионице посматрају као контекст који омогућава подстицање креативности, док су на нивоу образовног система и на друштвеном нивоу лоцирани фактори који отежавају и онемогућују подстицање креативности. Наведени резултати скренули су пажњу на потребу за системским мерама које би допринеле томе да наставници у већој мери перципирају себе као агенсе промене у процесу подстицања креативности.

Имплицитне теорије наставника који су учествовали у поменутом акционом истраживању испитиване су и након једногодишње обуке за подстицање креативности ученика (Maksić i Pavlović, 2016). Резултати указују на могућност промене имплицитних теорија у правцу усложњавања схватања креативности и схватања улоге школе у развоју креативности. Промене на нивоу имплицитних теорија наставника регистроване су само код неких наставника, за које се може претпоставити да су били позитивно

оријентисани према креативности, отворени за промене и спремни да уче и уводе иновације у свој рад и пре учествовања у истраживању које је изведено у њиховој школи. Други наставници, који нису имали такво усмерење и мотивацију, на крају истраживања, још више него пре, наглашавали су тешкоће које онемогућавају подстицање креативности ученика у школи. Закључено је да се различите реакције наставника на обуку не могу занемаривати, већ захтевају диференциран приступ.

■ Закључци и педагошке импликације

Школске активности би требало да дозволе и омогуће процесе који чине креативност. На основу прегледа квалитативних истраживања имплицитних теорија креативности у школском контексту могу се формулисати препоруке за стварање бољих услова за развијање креативности у основној школи. Импликације могу бити корисне за саме наставнике, школску управу, планере и реализаторе стручног усавршавања за наставнике, доносиоце одлука о променама у образовању. Резултати приказаних истраживања пружају могућности да се у васпитнообразовном раду одређени аспекти креативности препознају, као и да се подржи испољавање и развој управо оних аспеката који су карактеристични за одређени узраст.

Најпре, потребно је радити на трансформисању имплицитног индивидуализма у тумачењу креативности у комплексније видове имплицитних теорија, којима се подједнака пажња придаје креативном процесу и социјалној конструкцији креативности у школском контексту. На тај начин, направио би се искорак од имплицитних теорија којима се креативност дефинише као индивидуално својство, ка теоријама у којима се уважава комплексност креативног процеса. Танка линија раздвајања између процеса и продукта креативности такође је тема која захтева вишедимензионално посматрање феномена креативности. Од значаја је и превазилажење раскорака који постоји између развојних теорија креативности и доживљаја наставника да нису агенси промене у правцу развоја креативности.

Иновативни програми професионалног развоја наставника могли би одиграти важну улогу у развоју капацитета наставника да преузму активнију улогу у промовисању креативности у школи. Ове програме потребно је усмерити на образовање наставника о вишедимензионалности феномена креативности и карактеристикама социјалне средине која има

подстицајно или инхибирајуће дејство на креативност. Кроз програме професионалног развоја потребно је омогућити наставницима да превазиђу традиционалну улогу реализатора прописаног и у већој мери преузму улогу професионалаца који креативним наставним и ваннаставним активностима премошћавају простор између прописаног и примењеног наставног плана и програма. Потребно је обучавати наставнике о могућностима за подстицање креативности у различитим доменима. На нивоу наставничких уверења потребно је превазилажење стереотипа да су уметнички предмети превасходни контекст за развој креативности, док се други предмети и не помињу као области у којима се креативност може подстицати у школи.

На системском нивоу, потребно је промовисати вредност креативности и уметничких предмета. Може се рећи да између образовног система и друштвеног система постоји повратна веза када је реч о утицају на вредновање креативности. Пред доносиоцима одлука је стога задатак разбијања „зачараног круга“, који подразумева декларативно вредновање креативности и непостојање конкретних мера и контекста који би био повољан за развој креативности у школи. Системске мере могу подразумевати укључивање креативности као критеријума за вредновање постигнућа ученика, наставника и целе школе. Најзад, подршка развоју креативности у школи пружа се и кроз одговарајућа улагања.

Резултати приказаних студија указују на дилеме које се односе на вредновање креативности, наставничке компетенције и агенсност наставника. Неконзистентност налаза добијених на различите начине отвара питање да ли се креативност стварно високо вреднује и сматра за пожељан циљ образовања и својство појединца или се ради о друштвено пожељном одговору који се даје из улоге наставника, чији је то задатак. Када је реч о компетенцијама наставника, може се поставити питање зашто наставници који знају како би могли да допринесу развоју креативности то не чине у већој мери. Још један изазов пред будућим истраживачима је како оснажити наставнике да виде себе као особе које су не само одговорне него и спремне и у стању да реализују наставни план и програм тако да подстичу развој креативности својих ученика.

Квалитативна истраживања имплицитних теорија креативности у школском контексту могу испунити очекивања да се невидљиве претпоставке и уверења о подстицању креативности учине транспарентнијим. Тек кроз експлицирање недовољно артикулисаних претпоставки о природи креативности могуће је радити на развијању уверења која у већој мери

имају потенцијал да створе подстицајну климу за развој креативности у школи. Анализирана испитивања омогућила су да се модели за описивање природе и развоја креативности унапреде на концептуалном плану, али и као инструменти за унапређивање школске праксе и образовне политике. Будућа истраживања могу се усмерити на друге нивое образовања и друге интересне стране које су укључене у дизајнирање, планирање и реализацију васпитнообразовног процеса.

■ Литература

- ☞ Andiliou, A. & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5 (3), 201–219.
- ☞ Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for „Mini-c“ creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1 (2), 13-79.
- ☞ Bodroža, B., Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45 (3), 108–130. DOI:10.2298/ZIP11301108B
- ☞ Chan, D.W. & Chan, L.K. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perceptions of students' characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185-195. DOI: 10.1207/s15326934crj1203_3
- ☞ Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- ☞ Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S.Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research, third edition* (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage
- ☞ Diakidoy, I. A. & Phtiaka, H. (2001). Teachers'beliefs about creativity. In S. S. Nagel (Ed.), *Handbook of policy creativity: creativity from diverse perspectives* (pp. 13-32). Huntingtom, NY: Nova Science.
- ☞ Dweck, C. S., Chiu, C. & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267–285.
- ☞ Dinca, M. (1999). Creative children in Romanian society. *Childhood Education*, 75 (6), 355-358.
- ☞ Hofstede, G. (2009). *Cultural dimensions*. Retrieved December 15th 2012, from the World Wide Web <http://geert-hofstede.com/national-culture.html>.
- ☞ Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: An most (un)likely pair?. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 122–131. DOI:10.1016/j.tsc.2011.03.002
- ☞ Glăveanu, V. (2013). Rewriting the language of creativity: The Five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69-81. DOI: 10.1037/a0029528
- ☞ Glăveanu, V. & Karwowski, M. (2013). Joining the debate : Creativity seen from Eastern and Central Europe. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 23(1), 2-13.
- ☞ Kamylyis, P., Berki, E. & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- ☞ Kankaraš, M. (2009). Implicitne teorije kreativnosti: kros-kulturna studija. *Psihologija*, 42(2), 187-202. DOI:10.2298/PSI0902187K

- ☞ Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classroom? Implicit theories of “good” and “creative” student’ personality among Polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences Journal*, Vol. 2, 1233-1237. DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.03.179
- ☞ Kaufman, S.B. & Sternberg, R.J. (2007). Giftedness in the Euro-American culture. In S.N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (pp. 377–411). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- ☞ Lim, W. & Plucker, J. A. (2001). Creativity through a lens of social responsibility: Implicit theories of creativity with Korean samples. *Journal of Creative Behavior*, 35(2), 115-130.
- ☞ Lubart, T. I. & Sternberg, R. J. (1998). Creativity across time and place: life span and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59-74.
- ☞ Maksić, S. (2014). Upravljanje kreativnošću u školi. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Daroviti i kvalitet obrazovanja, Zbornik 19* (str. 294–304). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- ☞ Maksić, S. (2016). Some questions about creativity in digital age. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 17-29. DOI: 10.5937/nasvas1601017M
- ☞ Maksić, S. (2018). Kako budući pedagozi vide kreativno učenje. U G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Darovitost i kreativni pristupi učenju, Zbornik br. 23* (u štampi). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
- ☞ Maksić, S. i Đurišić-Bojanović, M. (2013). Pregled istraživanja o implicitnim teorijama kreativnosti. U: G. Gojkov i A. Stojanović (ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti, Zbornik 18* (str. 227–236). Vršac/Tuli: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- ☞ Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić-Pavišić (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i VDPU.
- ☞ Maksić, S. & Pavlović, J. (2011). Educational researchers’ personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies*, 22(2), 219–231. DOI:1080/1358139.2011.628850
- ☞ Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (53-64). Užice: Učiteljski fakultet.
- ☞ Maksić, S. i Pavlović, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za ispoljavanje i razvoja kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 71-85. DOI:10.5937/nasvas1501071M
- ☞ Maksić, S. i Pavlović, J. (2016). Ogljedno podsticanje kreativnosti u školi i promene uverenja nastavnika o kreativnosti. *Inovacije u nastavi*, 29 (3), 15-28. DOI: 10.5937/inovacije1603016M
- ☞ Maksić, S. i Pavlović, J. (2017). Implikacije razvojnog modela kreativnosti: od uverenja do podsticanja kreativnosti. U D. Malinić i D. Vesić (ur.) *Obrazovne promene u Srbiji: izazovi i perspektive, XXI naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“*, Knjiga rezimea, 20. oktobar 2017., Beograd (str. 65-66). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu, Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- ☞ Paletz, S.B.F & Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures: novelty and appropriateness in two product domains. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 39(3), 286-302. DOI:10.1177/0022022108315112
- ☞ Pavlović, J. i Maksić, S. (2014a). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465–483. DOI: 10.2298/PSI1404465P
- ☞ Pavlović, J. i Maksić, S. (2014b). Uverenja vaspitača o mogućnostima za podsticanje kreativnosti dece u predškolskoj ustanovi. U N. Gutvajn, N. Lalić-Vučetić i D. Stokanić

- (ur.). Rad predstavljen na *Savremeni pristupi inkluzivnom obrazovanju, V međunarodna konferencija „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi“*, Knjiga rezimea, 13. jun 2014., Sremska Mitrovica (str. 44). Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare Sirmijum i Institut za pedagoška istraživanja.
- ⇒ Pavlović, J., Maksić, S. & Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39-57.
- ⇒ Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- ⇒ Richards, R. (1999). Four P's of creativity. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 733–742). San Diego, CA: Academic Press.
- ⇒ Runco, M.A.(1989). Parents' and teachers' ratings of the creativity of children. *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4, 73–83.
- ⇒ Runco, M. A. (1999). Implicit theories. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 2–30). San Diego, CA: Academic Press.
- ⇒ Runco, M. & Johnson, D. J.(2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3–4), 427–438.
- ⇒ Runco, M.A., Johnson, D. J. & Bear, P.K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23, 91-113.
- ⇒ Runco, M. & Pritzker, S. (Eds.) (1999). *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press.
- ⇒ Sharma Sen, R. & Sharma, N. (2011). Through multiple lenses: Implicit theories of creativity among Indian children and adults. *Journal of Creative Behavior*, 45(4), 273-302. DOI: 10.1002/j.2162-6057.2011.tb01431.x
- ⇒ Simonton, D. K. (2000). Creativity: Cognitive, personal, developmental and social aspects. *American Psychologist*, 55, 151-158.
- ⇒ Spiel, C. & von Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*, 9(1), 43–59.
- ⇒ Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607–627.
- ⇒ Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 125–147). Cambridge: Cambridge University Press.
- ⇒ Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ⇒ Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.