



Славица Б. Максић<sup>1</sup>

Институт за педагошка истраживања,  
Београд, Република Србија

Прегледни рад

## Истинe и заблудe о креативном учењу<sup>2</sup>

**Резиме:** Креативност у материјалном и нематеријалном продукту представља покушај превазилажења актуелног стања у области стварања и животног особе која тај продукт ствара. Главно својство креативности је делотворна новина у односу на познато, што значи да нуди уштедљиво решење проблема на који се односи. У раду се критикује теза о урођености креативности, по којој је особа креативна на основу наслеђа, што би практично значило да образовање нема неки нарочити значај за наставак креативних дела. Критика је заснована на актуелним теоријама креативности, које указују на развојну природу креативности и истичу улогу учења у развоју креативних појенција. Ново се тради од постојеће знања учењем које подразумева креативну обраду информација, њихово познавање, разумевање, прихватање и смештање у сопствену базу наученог. Што је процес учења креативнији, то су веће шансе да се подстакне креативност онога ко учи према оном што је познато и тежња за преиспитивањем и мењањем познатог. Развојни процес креативности, који зајочине креативним учењем, доведен је у везу са теоријом о развојним и фиксираним уверењима о људској природи, која говори о човековом капацитету да се адаптира, мења и расте. У наставку рада разматрају се услови који би у већој мери подржали креативно учење у школи. У завршном делу дискутује се о ограничењима оваквог процесу и представљају ишњања за будућа истраживања.

**Кључне речи:** креативност, учење, образовање, школа, развојна и фиксирана уверења.

<sup>1</sup> smaksic@ipi.ac.rs

<sup>2</sup> Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (број уговора 451-03-68/2020-14/200018).

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

## Увод

Свет у којем живимо декларише се као друштво које тежи напретку и свој напредак заснива на знању. У реалности се стање усложњава јер друштвени системи, као што је образовање, трпе утицаје интереса мултиполарног света, нестабилности политичких структура, покрета људских права и давања предности демократским вредностима које прате различита тумачења и виђења, како локално, тако и глобално (Ђуришић-Војановић, 2003). Истраживања о људским способностима и потенцијалима која трају дуже од века, од испитивања својстава генија до утврђивања првих назнака издвајања и разликовања од других у предшколском узрасту, често се закључују уверењем да нису даровити само неки изабрани појединци. Напротив, превладава уверење да свако има нешто у чему је најбољи и да томе треба да се посвети (Максић, 1998). Највећи допринос појединца развоју друштва је управо испољавање и коришћење његових способности, талената и креативности.

Постоје бројна уверења о томе како настају креативна дела: почев од тога да је креативност урођено својство на које се не може утицати, преко тога да се креативност деце суштински разликује од креативности одраслих особа и да су међусобно неупоредиве, до тога да креативност не може бити значајан циљ образовног процеса, јер нема мерних инструмената којима би се утврдило шта је постигнуто (Galton, 1892; Glăveanu, 2011; Максић, 2009; 2013). Тврдећи да је креативност наследна, Голтон (Galton, 1892) занемарује да су ствараоци које је проучавао, осим гена од својих родитеља, врло често добијали изузетно подстицајно окружење за учење, најбоље наставнике, који су некад били и сами родитељи, као и прилике да своје креативне доприносе реализују и пруже на увид јавности. Сто година касније Чикзенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1996) потврђује да гени нису пресудно утицали на креативност еминентних стваралаца које је

он испитивао, али налази да ни школа није много допринела томе шта су они постигли.

Повод за настанак овога рада представљају висока друштвена очекивања од образовних установа да подрже креативност ученика и, чини нам се, једнако незадовољство оним што образовање пружа (Максић, 2006). Релевантни концепти и резултати истраживања разматрају се у контексту вишедеценијског истраживачког рада ауторке о креативности у образовању, у намери да се боље разуме тај раскорак. Други циљ рада је пружање доприноса конструктивнијем погледу на могућности школе да подржи креативност у реалним условима. Рад започиње описом креативног учења као упознавања са облашћу ради формирања базе знања за креативно изражавање и продукцију. Следи тумачење креативног учења као трагања за смислом у мултиперспективном образовању, које је подржано развојним уверењима о човековој природи. Потом се разматрају могућности школе да више подржи креативност учења у контексту описаних уверења. У завршном делу дискутује се о ограничењима оваквог приступа и постављају питања за будућа истраживања.

## Креативност се развија

Креативност буди интересовање окружења јер доноси новину и промену (Sternberg, 1999). Наглашавајући да је за дефинисање и испољавање креативности значајно у којој средини се одвија, као и на који период у животу особе се односи, Лубарт и Стернберг (Lubart & Sternberg, 1998) одређују креативност као способност да се произведе рад који је нов и прикладан или одговарајући за оно на шта се односи. Новина значи да се ради о раду који је оригиналан, разликује се од претходног и није био очекиван, унапред предвиђен, већ се појављује изненада. Прикладност се односи на то да рад решава проблем, да је користан и у том смислу примерен, јер одго-

вара на потребе због којих се креативност и де-сила. Аутори своју дефиницију приписују западном тумачењу креативности, које разликују од источног тумачења. Према њиховом уверењу, у тумачењу креативности у источним културама више су присутни и изражени емоционални, лични и интрапсихички елементи.

У намери да испитају поделу на западно и источно тумачење креативности, Палец и Пенг (Paletz & Peng, 2008) спроводе истраживање о томе како се одређују новина и прикладност у различитим срединама. Они дефинишу креативност као својство које се приписује човеку или процесу који често производи ново, прикладно, неалгоритамско решење проблема. Даље прецизирање прикладности решења односи се на његову корисност, тачност и вредност. На основу резултата које су добили, аутори су закључили да су схватања креативности на Истоку и Западу била сличнија него што би се очекивало на основу претпоставки од којих су пошли. Њиховим речима, новина је конзистентно била схваћена у културама које су укључили у своје испитивање, док су се варијације појавиле у тумачењу и придавању значаја прикладности или корисности понуђених креативних решења.

Дигитално доба отвара неслућене могућности за креативност с обзиром на количину и доступност информација којима појединац може да манипулише, комуницира са другима и понуди сопствени продукт публици, који би се могао сматрати креативним (Maksić, 2016). Ангажовање је могуће без обзира на то колико особа познаје област, без ментора, без великих трошкова које је некада захтевало овладавање облашћу, без освајања академских степена и стицања диплома, без званичног запошљавања и радног места, без језичких, културних и просторних баријера које постоје у реалном свету. Ради се о повезивању познатих елемената у непознате комбинације. С друге стране, све већа понуда доводи до смањења шанси да нешто буде

препознато као креативно. У борби за привлачење пажње метастазира новина тако што људи чине бизарне ствари, нудећи идеје и дела чији је једини циљ да се разликују од свега познатог, бар на трен. Недостаје вредновање продукта од стране мериторних судија и еминентних стручњака.

Испитивања креативности, по правилу, подразумевају да постоји мала, свакодневна и велика креативност, која је изузетна и обезбеђује резултате од ширег друштвеног значаја (Beghetto & Kaufman, 2007). Раније су они који проучавају креативност тврдили да су деца креативна на свој начин, зато што је то што направе ново за њих, а да је креативност одраслих другачија, пошто даје допринос од ширег друштвеног значаја. Дечју креативност чини слобода изражавања, сама активност, извођење радње и често коришћење импровизације. Створене продукте одликује изражајност која је основана на дечјој спонтаности, отворености и спремности да одговоре на задатак, без обзира на квалитет одговора и без било каквих планова за даље ангажовање у области (Glăveanu, 2011). Слобода изражавања се препознаје у лакоћи са којом су деца у стању да протумаче свој рад као одговор на задатак, занемарујући све непрецизности и нејасноће које би одрасла особа, која познаје област изражавања, видела као недостатке.

Чини се да је, бар на теоријском нивоу, дихотомија између дечје креативности и креативности одраслих напуштена. Оквир за повезивање ова два типа изражавања нуди културна психологија, у којој се дете посматра као активан чинилац сопственог развоја, као што је то случај са одраслим особама (Glăveanu, 2011). Не ради се само о креативности млађих и старијих него се релативизира и концепт одрасле особе. Инсистира се на континуитету у развоју индивидуалне креативности кроз цео живот (Levy & Langer, 1999). Дечја креативност резултира продукцима који настају у области без њеног познавања, а креативност одраслих посматра се као рад чији

доприноси унапређују област којом њихови аутори владају. Веза између стваралаштва оних који не познају и оних који познају област тражи се у процесу учења. Из ових премиса изведен је закључак да образовање треба да пружи услове за креативно учење од најмлађих узраста. Иако се образовна политика у вези са креативношћу може протумачити као подржавајућа, школска пракса говори нешто друго (Maksić, 2006).

Концепт креативност учења представља суштину модела који су развили Бегето и Кауфман (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009). У намери да повежу малу и велику креативност, поменути аутори одређују креативно учење као посебну врсту креативности коју називају мини-к креативност (енг. *mini-c creativity*). Мини-к креативност је представљена као развојна концепција креативности, јер се односи на интерпретативни и трансформативни процес који обезбеђује појединцу да стекне потребна знања. Ради се о креативним увидима и интерпретацији од којих се учење састоји. Креативно учење претпоставља разумевање значења онога што се учи и конструкцију личног знања. Истраживачи не пропуштају да наведу како су у својим ранијим испитивањима утврдили да наставници нису вредновали креативност ученика јер су је повезивали са неконформизмом, импулсивношћу и реметилачким понашањем. С друге стране, ученици су тврдили да је за њихово виђење сопствене креативности био најважнији однос њихових наставника.

Уопште узев, креативност је ретка појава у образовним установама. Испитивања говоре да наставници нису сигурни у то колико су припремљени за подстицање креативности и да се жале на услове у којима раде, доживљавајући их као рестриктивне за остваривање овог образовног и васпитног циља (Andiliou & Murphy, 2010; Diakidou & Phtiaka, 2002; Maksić, Pavlović, 2013; 2015; Mullet, Willerson, Lamb & Kettler, 2016; Pavlović, Maksić, 2014; 2019). Главне препреке

су недостатак времена и неспремност ученика да се осмеле да истражују и ризикују да погреше. Међутим, исте такве замерке имају ученици у односу на своје наставнике, замерајући им да предају застареле садржаје на незанимљив начин (Ђуришић-Војановић, 2001). Наставници су уверени да морају да се концентришу на изграђивање основе знања код ученика, а ученици да су њихове способности и претходна знања занемарени у процесу учења.

### Учење као трагање за смислом

Шта би могло бити од помоћи како би се наставници и ученици боље разумели и више сарађивали у току учења тако да оно постане креативно? Ако кренемо од предшколског узраста, изгледа да вртићи немају овакву врсту проблема. Шта год да ураде васпитачи, тумачи се као подршка дечјем напредовању. То је време када деца освајају нове покрете, речи, певање, цртање, плес, глуму. Деца су спремна да пробају да одговоре на задатак, без обзира на резултате које остваре. Следи основна школа, када учење од игре постаје обавеза, што је чак друго име за основно образовање широм света. Можемо да се запитамо у којој мери је ова промена нужна? Највећи научници и уметници, који су несумњиво креативни, тврде да свој рад доживљавају као игру (Csikszentmihalyi, 1996). Са почетком трећег миленијума развија се позитивна психологија, која покушава да понуди конструктивнију слику људи и институција у којима функционишу, тражећи од људи не само постигнуће и доприносе него и добробит у ономе што раде (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Психолошку добробит чине сврховитост живота, аутономија, лични раст, овладавање и/или прилагођавање окружењу, позитивни односи и самоприхватање (Ryff, 2014). Наше питање би могло да гласи: како школско учење учинити пријатнијим искуством за што већи број уче-

ника? Да ли учење мора да буде мучење? Логично би било да не мора, али ће свакако бити ако га таквим учине они који у њему учествују: наставник, ученик или наставник и ученик заједно. Многи су покушавали да дају своје одговоре и на конкретним примерима показали да се одговарајућим интервенцијама могу остварити значајна унапређења. Резултати испитивања о ефектима увођења принципа позитивне психологије у школе потврђују да су довели до раста учениковог осећања добробити, олакшавали његово учење и увећавали његово постигнуће (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009). Разматрање услова у којима су пројекти спровођени наводи на претпоставку да су таква решења могли себи да приуште богате средине и мотивисани појединци. Шта је са осталима?

За тумачење успешних интервенција може бити користан концепт смисленог учења (енг. *mindful learning*) (Langer, 1997). Ауторка полази од критике актуелног стања и замера школском учењу што нуди знање из једне перспективе, представљајући информације као да су апсолутно истините. Овако научено не оспособљава ученике да превазилазе дате услове, тако да постаје неупотребљиво када се контекст промени. Ученикова свест ће бити више ангажована ако му се понуде подаци који су тачни у одређеним контекстима. Такву могућност пружа кондиционална настава, која обухвата пажљиво и детаљно перципирање, истраживање могућности и перспектива и увођење нејасноћа. У околностима када су свесно ангажовани, ученици су приморани да оно што уче учине смисленим за себе, тако што одлучују и закључују о појмовима који представљају социјалне конструкте а не чињенице (Langer, 2000). Учење са пуном свесношћу обећава трансфер вештина и знања, развој дубљег разумевања научног, ученикове мотивације и ангажовања, као и способности да мисли критично и креативно.

Резултати испитивања потврђују повољне ефекте увођења кондиционалности у наставу школских предмета и учење изван школе, па чак и на нивоу писаног материјала који је служио за припремање испита (Langer, 1997). Свесност представља процес запажања нових елемената и уочавања нових разлика, што за наставу значи позивање ученика да уоче разлике и обратe пажњу на нове елементе који нису део претходних схема. Ученици којима је разјашњено да оно што су учили из физике представља знање засновано на једном становишту били су успешнији у коришћењу предмета о којима су учили на креативан начин. Ученици који су подстицани да што свесније уче свирање клавира били су виђени као компетентнији, а они сами су изражавали веће задовољство том активношћу. Увођење нејасноћа у учење подстиче ученике да буду пажљиви и да се активно ангажују и преузму одговорност за одлучивање о томе како да протумаче то што није јасно. Зато је истраживање могућности и перспектива нарочито применљиво у области друштвених и хуманистичких наука.

Бројна су истраживања која су успела да покажу колико је свесност моћно оруђе за учење на нивоу основног и средњег образовања (Davenport & Pagnini, 2016). Издвајамо испитивање о заузимању смислене перспективе код ученика различитог социокултурног порекла које је спроведено у основној школи. Резултат је био велики успех у промовисању социоемоционалне свести која је зависна од контекста. Осетљивост на контекст омогућавала је стварање нових категорија за структурирање опаженог, подстицала прихватање новине и подржавала постојање више перспектива у решавању проблема. Истраживачи наглашавају следеће: да би образовни процес водио у смислено учење, није довољно само прихватање разлике, него и њихово промовисање. Следи признање да неговање отворености за нове информације и развијање сензитивности ученика тражи време и претход-

но уверавање ученика да постоје вредне ствари које они треба да открију (Ritchhart & Perkins, 2000).

Културне специфичности ученика чине реалност савременог света, која захтева прилагођавање образовних програма и начина рада. Мултикултурна настава „треба ученике да упознаје са различитим културама, али и да покуша да истакне сличности између сопствене културе и традиције и културе и традиције других народа“ (Ђуришић Војановић, 2003: 139). Мултикултуралност уважава мултиперспективан приступ образовним садржајима и методама рада. Овакав приступ има за резултат развој неогматског, флексибилног мишљења, прихватање разноврсности идеја о истој појави, као и заузимање различитих становишта. Мултиперспективност у образовању тражи неговање дебате у којој учесници заснивају своја становишта на аргументима, али су у исто време отворени за разматрање и прихватање других идеја, које могу бити супротне од њихових, уколико добију убедљиву аргументацију која те идеје подржава (Ђуришић Војановић, 2005; Джуришић-Боянович, 2011).

### Развојна уверења о људској природи

Концепти креативног учења, кондиционалне наставе и мултиперспективног образовања говоре о индивидуалним потенцијалима за учење и променама које подржавају развојна уверења (енг. *growth and fixed mindsets*) о људској природи. Концепт развојних уверења конструисала је Керол Двејк (Dweck, 2012), тврдећи да представљају ментални оквир у којем свако од нас размишља о сопственим и туђим могућностима за развој. Развојна уверења тумаче индивидуална својства као својства која су подложна променама кроз подршку окружења и личним ангажовањем особе о којој је реч. Насупрот њима су неразвојна или фиксирана уверења,

која виде мале могућности за развој. Особе које имају развојна уверења доживљавају препреке на које наилазе у току учења као његов саставни део и труде се да их превазиђу. С друге стране, особе које имају фиксирана уверења верују да је оно што их карактерише дато и непроменљиво толико да, када наиђу на препреке у раду, одустају, правдајући се недостатком способности.

Најчешће се ради о уверењима о томе какве способности има појединац и каква је личност. Лаичке теорије које људи развијају у многим случајевима служе за стварање ширег система повезаних уверења и циљева о могућностима за лични раст и развој (Molden & Dweck, 2006). Развојна и фиксирана уверења о људској природи и човековом развоју представљају системе значења који се организују око њихових теорија. Развојна уверења заснована су на инкременталној теорији, односно претпоставци о малим и постепеним променама које омогућавају израђивање човекове личности и увећавање његових способности, док су фиксирана уверења заснована на теорији целине, чија је основна претпоставка да човекова својства не могу да се мењају. Ауторка Двејк (Dweck, 2012) закључује да одређивање људске природе преко потенцијала за учење и мењање редефинише чак и циљеве психологије као науке, чији задатак постаје разумевање тога како се то учење остварује и како се на њега може утицати.

Најважнија предност тумачења човекових потенцијала и развоја преко уверења састоји се у томе што се на та уверења може утицати (Dweck, 2012). У целини, испитивања указују да развојна уверења помажу људима који их имају да раде ефикасно током дужих периода и да се успешно одупиру искушењима када наступи стресна ситуација. Када је саморегулација препозната као нешто што се може проширити вежбањем, долази до већег улагања напора и истрајавања у раду, који воде ка достизању постављених циљева (Mrazek et al., 2018). Развојне или неограни-

чавајуће теорије о људској природи предвиђале су бољу саморегулацију у савладавању високих захтева: студенти који су имали тежак студијски програм добијали су боље оцене (Job et al., 2015). Неговање развојних уверења о способностима и уверења о припадању код ученика успело је да побољша мотивацију ученика за учење и њихове оцене, као и да смањи расне и полне разлике и разлике у постигнућу ученика који су долазили из различитих друштвених слојева (Rattan et al., 2015).

Међутим, мењање имплицитних уверења представља дуготрајан и сложен процес који захтева још емпиријских потврда. Илустрације ради, наводимо пример испитивања о мењању уверења наставника о развоју креативности у школи, које је спроведено у нашој средини. Огледно подстицање креативности у основној школи, у трајању од једне школске године, јесте било праћено променама уверења наставника о креативности. Истраживачи су оценили да је дошло до усложњавања схватања креативности и улоге школе у развоју креативности. Заправо, запажени су повољни ефекти промена на уверења неких наставника, и то су били они наставници за које се претпостављало да су и пре огледа били отворени за промене и спремни да уче и уводе иновације у свој рад (Maksić, Pavlović, 2016). Други наставници су, напротив, на крају огледа још више наглашавали тешкоће које онемогућавају подстицање креативности у школи него што су то учинили пре огледа.

Једно од објашњења сложености уверења која се односе на природу и развој креативности пружа испитивање које је спровео Карвовски (Karwowski, 2014). У овом испитивању утврђено је да су развојна уверења и креативни селф-концепт (креативна самоефикасност и креативан лични идентитет) били значајно повезани. Неразвојна уверења о креативности била су негативно повезана са ефикасношћу у решавању проблема увиђањем. Међутим, покушај

предвиђања успешности у решавању проблема увиђањем код оних који су имали развојна уверења није дао очекиване резултате. Закључено је да, у случају креативности, једна особа може имати истовремено фиксирана и развојна уверења у зависности од тога на коју креативност мисли. Развојна уверења се односе на малу креативност, која би се могла увећавати у извесном степену, док су фиксирана уверења присутна код велике или еминенте креативности, за коју се верује да се не може мењати, јер је већ одређена.

Резултати испитивања о уверењима наставника о подстицању креативности, која су спроведена у нашој средини, могу се протумачити као развојна уверења у односу на малу креативност коју досежу ученици (Maksić, Pavlović, 2013). Наставници су изразили уверење да креативност ученика могу подржати активности које укључују: давање креативних задатака; мотивисање ученика да буду креативни; разноврсност у приступима и увођење иновација у наставу; коришћење метода подучавања и учења које подржавају креативност; индивидуализација учења; и подстицање ученикове самосталности. Слично, студенти су изразили уверење да су подстицајне наставне активности на универзитету: проблемска, пројектна и истраживачка настава, дискусија и подстицање критичког мишљења, самостални и тимски рад (Maksić, 2018). Закључено је да студенти имају потребу да уче смисленије, да то што уче повезују са оним што знају и да вежбају тако што стечено знање примењују у решавању проблема из реалног живота (Maksić, 2019).

### **Могућности школе да подржи креативност у реалним условима**

Социјалне разлике лако подржавају тезу о томе да је креативност урођена, а на коју се, још лакше, надовезује уверење о слабој васпитљивости креативности. Често се може чути да онај ко

је креативан мора наћи начина да испољи своју креативност. Теоријска разматрања и на њима заснована истраживања, о којима се дискутовало у овом раду, говоре нешто друго. Најпре, добијени налази указују на развојну природу креативности, као и улогу коју играју уверења о човековој природи и креативности у стварању услова у којима креативност може да се развија. Истраживачки пројекти који су изведени у школама широм света, а били засновани на стварању подстицајног окружења и активацији особе која учи, доводе у питање напред наведена уверења о немогућности утицаја на креативност појединаца и група у свим животним добима (Norrish et al., 2013; Seligman et al., 2005; 2009).

Како се може развијати креативно учење у школи у контексту теорија о креативном учењу и развојним уверењима о људској природи? Потребно је подстицати уверење да креативност може да се развија у школи кроз конкретне примере, у раду на задацима који су дати у контексту, што значи у околностима које су актуелне и релевантне за ученике. Креативност претпоставља знање, али се према њему односи много флексибилније него уобичајени начини рада у школи. Овакав приступ даје ученицима и наставницима право да преиспитују оно што се зна и да се уверавају у његово релативно значење – нешто је истинито у одређеним условима, док у другим постаје упитно и неприменљиво. Организација проблемске наставе, учење путем истраживања и слични приступи који обећавају креативне резултате траже да се изађе из учионице, укључе други учесници, као што су родитељи, бивши ђаци који су у међувремену поставили стручњаци у одређеној области и сви остали чија креативност је потврђена кроз дела по којима су познати итд.

Сугестије о томе како организовати наставу да ученици буду креативни у школи налазимо код Стернберга, који са сарадницима објашњава шта наставници треба да раде (Sternberg,

1995/1996; Sternberg & Lubart, 1995; Sternberg & Williams, 1996). Од наставника се тражи да послуже као модели који храбре ученике да сумњају у претпостављено и преузимају ризик у разумној мери; дозволе и прихвате грешке, како у раду ученика, тако и у сопственом раду; дају креативне налоге ученицима и процењују њихову креативност; дозволе ученицима да сами дефинишу проблеме; награђују креативне идеје и производе својих ученика; дају ученицима времена за креативно размишљање; подстакну ученике да толеришу нејасноће; подсећају ученике како се креативне особе суочавају са препрекама у свом раду; буду вољни да сами уче и напредују у ономе чему подучавају ученике; схвате да креативни мислиоци треба да нађу подстицајно окружење за себе.

Додали бисмо још да наставници у школском раду више уважавају и подржавају интересовања ученика, јер се кроз личну укљученост и ангажовање у процесу учења обезбеђује мотивација за учење. Било би пожељно да ученик зна зашто се нешто учи, чему то служи, како може да се повеже са стварним животом, како се наставља на оно што се већ зна, шта им ново знање говори о проблему којим се баве. Слабе су користи од свођења предавања на упознавање ученика са новим на оно што морају да знају за оцену или што ће бити питање у тестовима којима ће бити мерено њихово знање. Још је Чикзенмихалји (Csikszentmihalyi, 1996) истакао да је школа код стваралаца који су већ дали креативне доприносе друштву само помогла да открију своја интересовања и пробудила радозналост за одређене теме и проблеме. Најновија испитивања спроведена у нашој средини, такође, указују да се интересовања младих задовољавају изван школе (Maksić, Grbić, 2021).

Пре него што искажемо коначни суд о питањима о којима се дискутовало, осврнућемо се на недостатке нашег рада и питања за будућа истраживања. Ако су фиксирана уверења о нераз-



војности човекових потенцијала део људске природе, што недвојбено тврди сама ауторка теорије (Dweck, 2012), како се односити према њима? Како обучити наставнике са фиксираним уверењима, који не верују да се креативност може развијати, да организују креативно учење у школи? Смештајући концепт креативног учења у теорије учења, можемо се запитати шта је то ново што нам он доноси и по чему се разликује од начина рада који подразумевају квалитетна, успешна и ефикасна настава, који су већ познати и раније описани (Maksić, Pavlović, 2013). Иако смо поменули, нисмо се бавили тешкоћама у мерењу креативности, које додатно отежавају испитивање реализације остварености креативности као васпитно-образовног циља у школи. Све су ово проблеми која траже даља промишљања и нове истраживачке пројекте.

Имајући у виду ограничења спроведених анализа, склони смо да закључимо да постоје могућности за подстицање развоја креативности у реалним условима у школи, чије остварење захтева додатни труд и напор свих који су одговорни за образовни сектор. Међу развојна уверења о људској природи смештамо уверење о развојној природи креативности и видимо потенцијал за креативно учење. Креативности учења доприноси осмишљавање садржаја који се уче и начина на које се учи у школи. Само сазнато које има смисла за ученика представља његов резервоар за нове идеје и акције. Креативна решења су резултат деловања појединца или више појединаца заједно, које укључује њихово кретање по непознатом, претпостављајући њихову спремност да ризикују и упорност да истрају на том путу. Не знамо где су границе у човековом освајању света, али знамо да ће свако од нас стићи тамо докле верује да може да стигне.

## Закључак

Креативност се дефинише као ново решење које одговара на проблем, то су идеје и други производи који решавају постојећи проблем. Деца уче основе које су неопходне као материјал на коме ће се креативно изразити. Исто се односи на почетнике у било којој области, без обзира на њихов узраст. Прву врсту креативности која се појављује у животу појединца представља креативно учење, а оно ће бити креативно ако је то што се учи смислено за ученика. Ради се о освајању непознатог које је засновано на мултиперспективности у посматрању и тумачењу феномена и кондиционалној настави која признаје своју зависност од полазних основа. Сада верујемо да подржавање изграђивања развојних уверења о људској природи може допринети креативном изражавању и даљем човековом напретку. Истраживања потврђују да постулати позитивне психологије нису само лепе жеље и да има могућности за веће подстицање креативности ученика и наставника на свим нивоима образовања.

Постављени циљеви захтевају озбиљне промене у образовању које ће обезбедити континуитет у пружању подршке потенцијалима свих актера, без обзира на то докле ће стићи у њиховој реализацији. Основне претпоставке за ове промене јесу: нормативи који ће дозволити већу флексибилност образовног система; стручно усавршавање наставника који ће препознати сопствене таленте и користити их у свом раду са ученицима (иницијално образовање и обука уз рад); родитељи који имају поверење у наставнике и желе да сарађују са њима за добробит своје деце (усаглашавање очекивања и циљева образовања); и мотивисани ученици који су спремни да уче и уверени да им школа у томе може помоћи (однос према себи и другима). Саморегулација и добробит појединца воде у одрживи развој друштва, чија стабилност, са своје стране,

подржава саморегулацију и добробит на индивидуалном плану.

За крај, можемо се запитати колико је живот савременог човека креативан? Ретко и мало, у целини. Чак и најкреативнија занимања захтевају пуно некреативног рада. На пример, истраживач мора да потроши пуно времена на администрацију око пријављивања свог истраживања научној заједници. Куда нас води доказивање, оправдавање и архивирање истраживања у већ дефинисане схеме и категорије? Како планирати нову идеју која неће убити свог аутора?

Не би ваљало да креативност постане мантра без садржаја за наше потомство. Свако изражавање јесте аутентично, али није аутоматски креативно. Нема граница у томе ко, како и када ће покушати да досегне креативно решење проблема, али оно постаје креативно када се примени и реши дати проблем на одређени начин. Концепт развојних уверења помаже нам да боље разумемо актуелно стање у науци о образовању и школској пракси, а како и колико се на њих може утицати – треба да одговоре будућа истраживања.

### 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. DOI: 10.1016/j.edurev.2010.07.003
- 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.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper-Collins Publishers.
- Davenport, C. & Pagnini, F. (2016). Mindful learning: A case study of Langerian Mindfulness in Schools. *Frontiers in Psychology*, 7 (1), 13-72. DOI: 10.3389/fpsyg.2016.01372
- Diakidoy, I. A. & Phtiaka, H. (2002). Teachers' beliefs about creativity. *Advances in Psychology Research*, 15, 173-188.
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67 (8), 614-622. DOI: 10.1037/a0029783
- Đurišić-Bojanović, M. (2001). Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 377-388.
- Đurišić-Bojanović, M. (2003). Multikulturalnost i multiperspektivnost u obrazovanju. U: Šefer, J., Maksić, S. i Joksimović S. (ur.). *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (137-142). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đurišić-Bojanović, M. (2005). Zašto pluralizam u obrazovanju. U: Joksimović, S. (ur.). *Vaspitanje mladih za demokratiju* (71-94). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Джуришич-Боянович, М. (2011): Устойчивость плюралистического образовательного понятия, *Психолого-педагогические аспекты воспитательного процесса в системе высшего образования*, (материалы международной научно-практической конференции 25. марта 2011). Волгоград: ФГОУ ВПО Волгоградская ГСХА.

- Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6 (2), 122-131. Posećeno na www: <http://eprints.lse.ac.uk/37745/>
- Galton, F. R. S. (1892). *Hereditary genius an inquiry into its laws and consequences*. London: MacMillan & Co.
- Job, V., Walton, G. M., Bernecker, K. & Dweck, C. S. (2015). Implicit theories about willpower predict self-regulation and grades in everyday life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108 (4), 637-647. DOI: 10.1037/pspp0000014
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts*, 8 (1), 62-80. DOI: 10.1037/a0034898
- Kaufman, J.C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of creativity. *Review of General Psychology*, 13 (1), 1-12.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (6), 220-223. DOI: 10.1111/1467-8721.00099
- Levy, B. & Langer, E. (1999). Aging. In: Runco, M. A. & Pritzker, S. R. (Eds.). *Encyclopedia of Creativity* (45-52). San Diego, CA: Academic Press.
- 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. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U: Radovanović, I., Trebješanin, B. (ur.). *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (186-193). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2013). Standardi postignuća: gde je kreativnost?. U: *Rezimei* (20). Naučni skup *Ka kvalitetnom bazičnom obrazovanju i vaspitanju – standardi i efekti*, 11. 10. 2013. Beograd: Učiteljski fakultet.
- 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: Gojkov, G., Stojanović, A. (ur.). *Darovitost i kreativni pristupi učenju; Zbornik 23* (228-239). Međunarodni naučni skup *Darovitost i kreativni pristupi učenju*, 30. 6. 2017. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“.
- Maksić, S. (2019). Studenti ne žele da uče manje nego smislenije. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ur.). *Dostignuća i perspektive u obrazovanju darovitih; Zbornik 24* (220-229). Međunarodni naučni skup *Dostignuća i perspektive u obrazovanju darovitih*, 29. 6. 2018. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“; Arad, Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksić, S., Grbić, S. (2021). Šta interesuje našu decu i zašto to nije škola. U: Gojkov, G., Stojanović, A. (ur.). *Daroviti: lična i socijalna perspektiva, Zbornik 26* (197-209). Međunarodni naučni skup *Daroviti: lična i socijalna perspektiva*, 20-27. 12. 2020. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“; Arad, Romania: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U: Nikolić, R. (ur.). *Nastava i učenje. Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (53-64). Užice: Učiteljski fakultet.

- Maksić, S., Pavlović, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za podsticanje kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64 (1), 71–86. DOI: 10.5937/nasvas1501071M
- Maksić, S., 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
- Molden, D. C. & Dweck, C. S. (2006). Finding ‘meaning’ in psychology. *American Psychologist*, 61 (3), 192–203. DOI: 10.1037/0003-066x.61.3.192
- Mrazek, A. J., Ihm, E. D., Molden, D. C., Mrazek, M. D., Zedelius, C. M. & Schooler, J. W. (2018). Expanding minds: Growth mindsets of self-regulation and the influences on effort and perseverance. *Journal of Experimental Social Psychology*, 79, 164–180. DOI: 10.1016/j.jesp.2018.07.003
- Mullet, D. R., Willerson, A., Lamb, N. & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9–30. DOI: 10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, 3 (2), 147–161. DOI: 10.5502/w.v3i2.2
- 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., Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*, 47 (4), 465–483. DOI: 10.2298/PSI1404465P
- Pavlović, J., Maksić, S. (2019). Implicit theories of creativity in higher education: A constructivist study. *Journal of Constructivist Psychology*, 32 (3), 254–273. DOI: 10.1080/10720537.2018.1477639
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D. & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (6), 721–726. DOI: 10.1177/1745691615599383
- Ritchhart, R., & Perkins, D. N. (2000). Life in the mindful classroom: nurturing the disposition of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56 (1), 27–47. DOI: 10.12691/education-5-2-18
- Ryff, D. C. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy Psychosomatics*, 83 (1), 10–28.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology, An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 5–14. DOI: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R.M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge Press.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1995). Ten keys to creative innovation. *R & D Innovator*, 4 (3), 8–11.
- Sternberg, R. J. & Williams, W. M. (1996). *How to develop student creativity*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Sternberg, R. J. (1995/1996). Investing in creativity: many happy returns. *Educational Leadership*, 53 (4), 80–84.

### **Summary**

*Creativity in a tangible and intangible product is an attempt at overcoming the current situation in the field of creation and the life of the person who creates the product. The main feature of creativity is an effective novelty in relation to something familiar, which means that it offers an appropriate solution to the problem to which it refers. The paper criticizes the thesis on the innateness of creativity, according to which a person is creative on the basis of heritage, which would practically mean that education does not have any special significance for the creation of creative works. The criticism is based on the current theories of creativity that indicate the developmental nature of creativity and emphasize the role of learning in the development of creative potentials. The new is built on the existing knowledge through learning, which implies creative processing of information, becoming familiar with it, understanding, acceptance and placement of that information in one's own knowledge-base of what has been learned. The more creative the learning process is, the greater the chances that it will encourage the creativity of the learner in relation to the existing knowledge and the aspiration for its re-examination and change. The developmental approach to creativity, which begins with creative learning, has been linked to the theory of growth and fixed mindsets about human nature, which addresses our capacity to adapt, change, and grow. In the continuation of the paper, the conditions are considered that would support to a greater extent the creative learning in school. In the final part of the paper, the limitations of this approach are discussed and questions proposed for future research.*

**Keywords:** *creativity, learning, education, school, growth and fixed mindsets.*