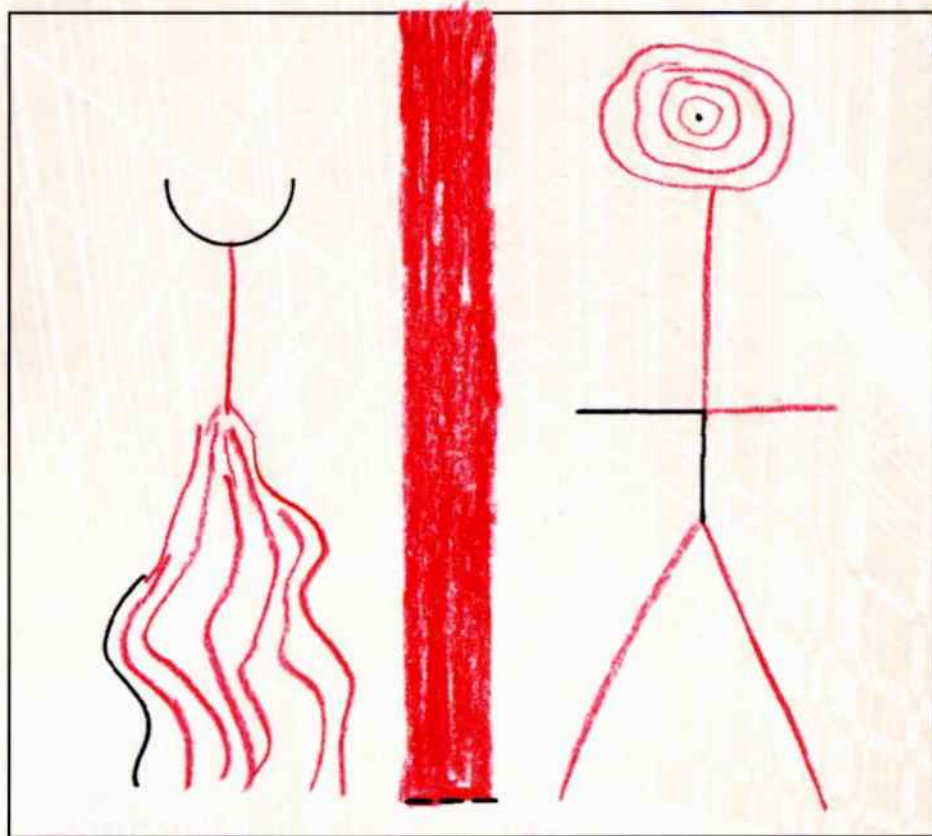


INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

Slavica Maksić



**PODSTICANJE  
KREATIVNOSTI  
U ŠKOLI**

BIBLIOTEKA  
„ISTRAŽIVAČKI RADOVI“

91



Slavica Maksić  
PODSTICANJE KREATIVNOSTI U ŠKOLI

*Izdavač*  
INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA  
11000 Beograd, Dobrinjska 11/III

*Za izdavača*  
Slobodanka Gašić-Pavišić

*Urednik*  
Stevan Krnjajić

*Crtež na koricama*  
Student Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu (2002): Adam i Eva

*Lektura, korektura i programski prelom*  
Srđan Dinić

*Prevod*  
Branka Robertson

*Štampa*  
ČIGOJA ŠTAMPA

ISBN 86-7447-068-8

*Tiraž*  
500

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

SLAVICA MAKSIĆ

PODSTICANJE  
KREATIVNOSTI  
U ŠKOLI

BEOGRAD  
2006



# INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

## *Recenzenti*

Prof. dr Grozdanka Gojkov

Dr Zora Krnjaić

*Objavljivanje ove knjige  
omogućili su finansijskim sredstvima*

MINISTARSTVO NAUKE I ZAŠTITE ŽIVOTNE SREDINE

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

CIP – Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

159.955-057.874

### **Максић, Славица**

Podsticanje kreativnosti u školi / Slavica Maksić. – Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2006 (Beograd: Čigoja štampa). – 260 str.: ilustr.; 24 cm. – (Biblioteka Istraživački radovi; 91)

Tiraž 500. – Napomene uz tekst. – Bibliografija: str. 233–247. – Registar.

ISBN 86-7447-068-8

a) Стваралачко мишљење – Ученици – Психолошка истраживања  
COBISS.SR-ID 134700044

# SADRŽAJ

PREDGOVOR vii

DAROVITOST, TALENTI I KREATIVNOST 11

Uvod 12

Društvene potrebe za kreativnim stručnjacima 12

Uloga škole u vaspitanju mladih 20

Vaspitni model naše škole 25

Šta dalje? 32

TEORIJSKI PRISTUPI TALENTU I KREATIVNOSTI 35

Uvod 36

Kreativnost kao suština darovitosti i talenta 36

Gardnerova teorija inteligencije i kreativnosti 42

Šternbergova teorija darovitosti i kreativnosti 50

Šta dalje? 58

MERENJE KREATIVNOSTI U DETINJSTVU I MLADOSTI 61

Uvod 62

Testiranje i procenjivanje kreativnosti 62

Ograničenja testova i kriterijumi kreativnosti 71

Ispitivanje kreativnosti u funkciji razvoja 77

Šta dalje? 83

ULOGA KREATIVNOSTI U ŽIVOTU POJEDINCA 85

Uvod 86

Karakteristike kreativnih stvaralaca 86

Kreativnost i društveni uspeh 93

Kreativnost i školski uspeh 100

Šta dalje? 107

KREATIVNOST U OBRAZOVNIM STRATEGIJAMA  
I NORMATIVIMA 109

Uvod 110

Kreativnost u međunarodnim obrazovnim strategijama 110

Kreativnost u našim normativima do 2000. godine 117

Kreativnost u našim normativima posle 2000. godine 123

Šta dalje? 132

## KREATIVNOST U ŠKOLSKOJ PRAKSI 135

Uvod 136

Nedostatak kreativnosti u školi 136

Uslovi za ispoljavanje i razvoj kreativnosti 144

Metode i tehnike za podsticanje kreativnosti 151

Šta dalje? 157

## PROGRAMI ZA PODSTICANJE KREATIVNOSTI 159

Uvod 160

Podsticanje kreativnosti u okviru nastave 160

Podsticanje kreativnosti kroz vannastavne aktivnosti 167

Podsticanje kreativnosti kroz vanškolske aktivnosti 175

Šta dalje? 181

## NASTAVNICI KOJI PODSTIČU KREATIVNOST 183

Uvod 184

Osobine uspešnih nastavnika 184

Priprema i obuka nastavnika 191

Selekcija i razvoj nastavnika 199

Šta dalje? 205

## EKSPERTNOST I PLURALIZAM U OBRAZOVANJU 207

Uvod 208

Modeli nove škole 208

Efikasno učenje i ekspertnost 217

Pluralizam u obrazovanju 224

Šta dalje? 231

## KORIŠĆENA LITERATURA 233

## INDEKS AUTORA 248

## SUMMARY 251

# PREDGOVOR\*

Najveća kreativna otkrića, koja predstavljaju kritičan doprinos napretku čovečanstva, počinju traganjem za najvažnijim problemom u datom vremenu i okruženju. Pošto se određeni problem definiše, njegove aspekte čine pitanja kako se problem može rešiti, kada bi se mogao rešiti i kako da pojedinac učestvuje u njegovom rešavanju. Poznato je da se slobodne procene broja kreativnih pojedinaca u populaciji kreću oko nekoliko procenata (najčešće 3–5%), dok je ustaljeno mišljenje da je samo 1% odraslih osoba kreativno ili uspeva da realizuje i ispolji svoju kreativnost. Pojedinac stvara uslove da bude kreativan tako što polazi od pitanja za šta je kreativan. Ovako postavljeno pitanje se u školskim uslovima može prevesti na pitanja: u kojoj oblasti je učenik najbolji, šta najviše voli da radi, šta je ono u čemu uživa dok radi, koja mu aktivnost predstavlja najveće zadovoljstvo dok o njoj razmišlja itd.

Iskustvo nas uči da većina gleda na život kao suviše ozbiljan da bi se gubilo vreme koje kreativno mišljenje i ponašanje zahtevaju: na razmatranje pitanja bez davanja definitivnog odgovora, promišljanje problema bez obaveznog rešenja ili davanje više rešenja za jedan problem. Istraživanja potvrđuju da najveće prepreke za kreativno ponašanje pojedinaca predstavljaju njihova uverenja o tome da nisu kreativni, da ne mogu dati značajan doprinos u oblasti za koju se nisu školovali, kao i uverenja da su obavezni da daju rešenje problema kojima se bave, i da uvek postoji pravo, najbolje i jedno rešenje. Na ovaj način ljudi misle o sebi i drugima. Nije teško pretpostaviti, a školska praksa nas u to uverava, da većina nastavnika misli kako je većina učenika nekreativna i tako se prema njima ponaša. Slično misle učenici o svojim nastavnicima i vraćaju im istom merom. Nema potrebe posebno isticati da škola ne bi smela da doprinosi stvaranju ovakvih uverenja.

Postavlja se pitanje kako da rad i život u školi budu kreativniji nego što su sada, odnosno u kojoj meri se kreativno mišljenje i ponašanje mogu razvijati i podsticati u školi? Koji su neophodni uslovi da bi se nastavnici ponašali kreativno i da bi u većoj meri podržavali i podsticali kreativnost učenika? Koje karakteristike škole mogu, a koje ne mogu da se izmene da bi proces obrazovanja i vaspitanja postao kreativniji? Kakve bi posledice po ostvarenje najvažnijih ciljeva školovanja imalo

---

\* Knjiga predstavlja rezultat rada na projektu „Obrazovanje za društvo znanja“, broj 149001 (2006–2010), čiju realizaciju finansira Ministarstvo nauke i zaštite životne sredine Republike Srbije.

stvaranje kreativnije škole? Koje su prednosti i rizici koje nosi kreativnija škola? Šta se događa kada se podsticanje kreativnosti stavi u određeni društveni kontekst i određeno vreme? Kakav bi uticaj kreativnija škola mogla da ima na nastavak školovanja i uključivanje pojedinca u rad i društveni život? Koje su promene drugih sistema u društvu neophodne da bi škola postala mesto gde se doprinosi stvaranju kreativnih ljudi? Ova knjiga je pokušaj da se na postavljena pitanja odgovori.

Knjiga je namenjena poslenicima u obrazovanju u cilju boljeg upoznavanja sa fenomenom kreativnosti, uslovima za njen razvoj i ulogom koju bi mogli imati u podsticanju kreativnosti kroz školsko učenje. Iz ovog razloga, o prirodi kreativnosti govori se iz ugla najvažnijih psiholoških pravaca sa prikazom izabranih teorija; o merenju i teškoćama u merenju kreativnosti na mlađim uzrastima; o značaju kreativnosti za uspeh u životu i školi; posebno o karakteristikama kreativnog pojedinca i kreativnog ponašanja u detinjstvu i mladosti; o statusu kreativnosti u obrazovnim strategijama i normativima kod nas i u svetu; o nedostatku kreativnosti u školskoj praksi i uslovima za podsticanje i razvoj kreativnosti u školi i van nje. Analiziraju se principi i primeri dobrih programa kojima se podstiče kreativnost i osobine nastavnika koji su uspešni u radu na podsticanju kreativnosti svojih učenika. Najzad, diskutuje se o modelima koji traže menjanje cele škole kako bi se stvorili bolji uslovi za veću podršku kreativnosti.

Namera mi je da tekst bude aktuelan u vremenu i relevantan za sredinu u kojoj je nastao. Jedna od posledica ovakvog polazišta jeste odluka da se napravi presek najvažnijih pristupa, ali da se teorije, modeli i istraživački nalazi ne prikazuju detaljno, već toliko da čitaoca podstaknu na dalje proučavanje. Dozvolila sam sebi slobodu izražavanja ličnog stava, sa kojim čitalac ne mora da se složi, ali sam se trudila da budem dovoljno racionalna sa argumentacijom za određenu ideju i protiv nje, pa se nadam da će čitalac istrajati, sa kritičkim odnosom prema izloženom, bez obzira na eventualne razlike u odnosu na moj stav. Izbor tema kojima je posvećena veća pažnja zasnovan je na mojoj profesionalnoj usmerenosti – pedagoška psihologija, i naučno-istraživačkoj orijentaciji Instituta za pedagoška istraživanja, koji je izdavač ove publikacije.

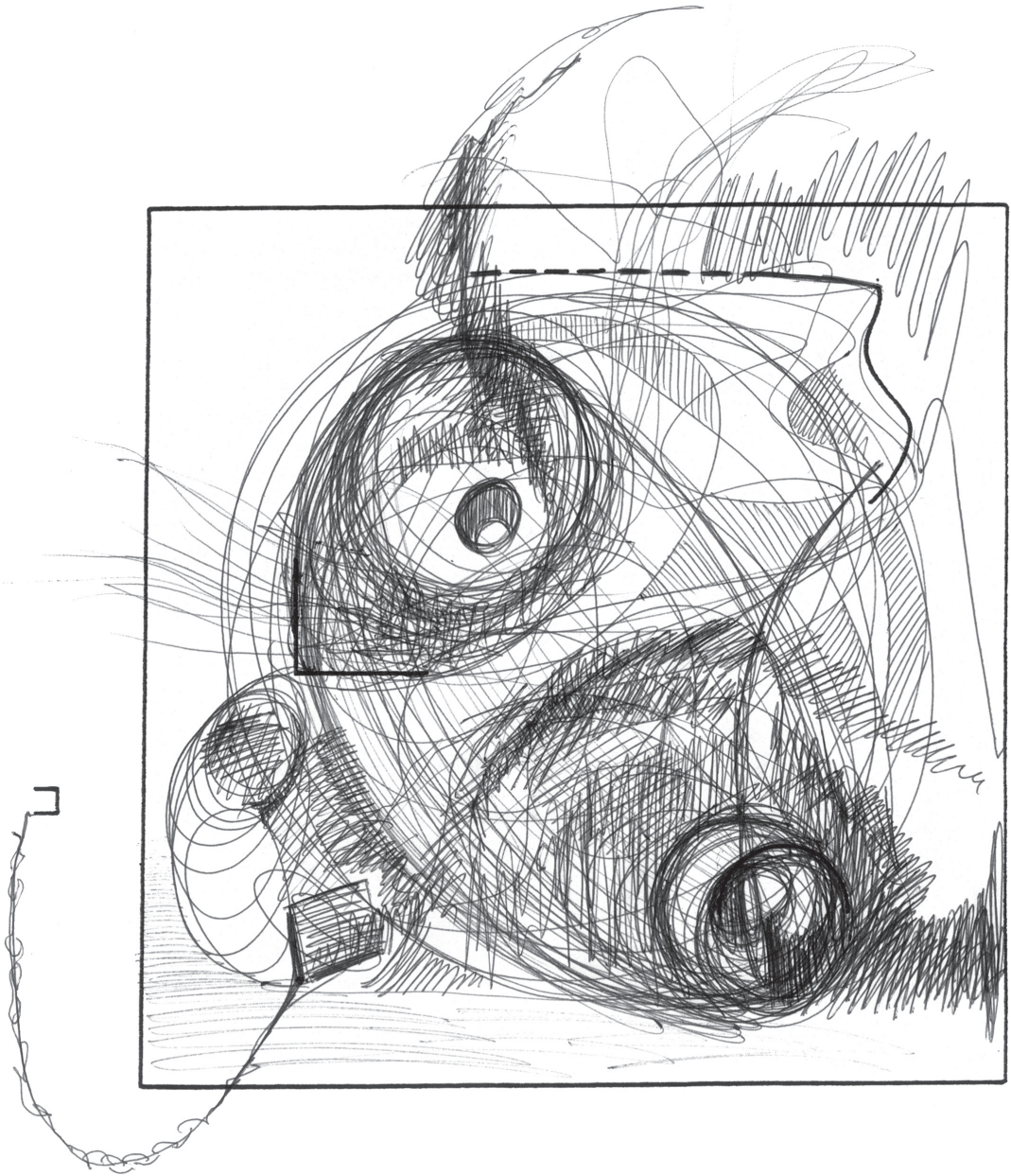
Obično se knjige koje se obraćaju nastavnicima pretvaraju u priručnike sa uputstvima o tome kako nastavnik treba da organizuje nastavu i izvodi čas, kako da se obraća učenicima i slično. Smatram da je takav pristup neadekvatan, posebno kada je reč o kreativnosti, i da precizna usmerenja nije mudro davati. Verujem da je nastava stvaralački proces za koji nastavnik preuzima odgovornost. Nastavnicima su potrebna znanja, a za neka od njih korisne informacije mogu se naći u ovoj knjizi. Ali, šta će se dešavati na času, koliko će date informacije i znanja biti upotrebljiva, zavisice od umešnosti, kreativnosti, ljubavi prema nastavničkom pozivu i mnogih

drugih faktora i okolnosti u kojima nastavnik radi. Biću više nego zadovoljna ako razmatrana pitanja i iskazani stavovi podstaknu nastavnike i druge čitaoce da se suoče sa ograničenjima koja sami sebi postavljaju u pogledu kreativnog odnosa prema svetu i životu.

Koristim priliku da uputim najdublju zahvalnost mnogim kolegama i saradnicima, uz čiju nesebično pomoć je knjiga nastala. Posebno želim da se zahvalim studentima Fakulteta likovnih umetnosti u Beogradu čijim crtežima je knjiga ilustrirana. Radovi su nastali u okviru ispitivanja kreativnosti (2002. godine), gde je zadatak bio završavanje započetog crteža. Studenti su radili pod šifrom, tako da nisam u mogućnosti da navedenim njihova imena. Međutim, uverena sam da ćemo za njih kao umetnike još čuti!

Proleće, 2006. godine.

Autor



# DAROVITOST, TALENTI I KREATIVNOST

---

---

O ČEMU JE REČ?

KREATIVNOST JE DRUŠTVENA I LIČNA POTREBA

Uvod

Društvene potrebe za kreativnim stručnjacima

Uloga škole u vaspitanju mladih

Vaspitni model naše škole

Šta dalje?

---



## Uvod

Kreativnost predstavlja jednu od ključnih reči u projekcijama ljudskog bitisanja u trećem milenijumu i preporukama o razvoju obrazovanja koje daju sve relevantne međunarodne institucije. Na početku dvadeset prvog veka kreativnost se smatra društvenom i ličnom potrebom. Proučavanje razvoja darovite dece i mladih, i podsticanje njihovih sposobnosti, interesovanja i talenata, sve više se približava proučavanju razvoja odraslih stvaralaca. Pri tome se posebna pažnja poklanja kreativnosti. Reforme obrazovanja u svetu kreću se u pravcu naglašavanja značaja bazičnog obrazovanja i osposobljavanja mladih da kritički misle, rešavaju konflikte i budu kreativni. Primera radi, ciljevi obaveznog obrazovanja u Evropi postaju: obezbeđivanje jednakih mogućnosti; pružanje osnovnog obrazovanja; priprema za svet odraslih (koji obuhvata rad, slobodno vreme, porodicu i društvo); motivisanje za neprekidno učenje u toku života; priprema pojedinca za svet koji se menja; i lični razvoj pojedinca.

Čini se da su društvene potrebe za kreativnim stručnjacima sve veće, a da je sve manje jasno kolika je uloga škole u vaspitanju mladih. Škola je samo jedna od institucija koja može i treba da podržava i podstiče razvoj sposobnosti, interesovanja i kreativnosti dece i mladih. Nove informaciono-komunikacione tehnologije nude neverovatnu količinu informacija, ali i neslućene rizike u njihovom korišćenju. Očekivanja od škole pojačana su u sredinama kakva je naša, zbog problema koje sa sobom donosi tranzicija i niskih ekonomskih mogućnosti, a sa ciljem da se aktuelni problemi prevaziđu uz upotrebu ljudskih resursa kojima se raspolaže. Redefinisanje znanja, veština, stavova i vrednosti koje treba pojedincu da omogućе uspešno uključivanje u rad i društvo i zadovoljavajući lični život jeste proces koji je u toku. Nalaženje stabilne ravnoteže između potrebe za međunarodnim integrisanjem zemlje i istovremenim očuvanjem specifičnosti nacionalnog karaktera kroz institucije sistema, stavlja na ispit političku vlast i državnu administraciju.

## Društvene potrebe za kreativnim stručnjacima

Globalizacija donosi internacionalizaciju znanja i informatičku orijentisanost, i vrši pritisak na sve savremene države i narode da se u ove procese uključe. Države koje su u tome uspešne, ostvaruju povoljnije pozicije i prednjače u svetskoj podeli rada, tehnološkom razvoju, društvenom i ličnom standardu svojih građana. U svetu se paralelno odvijaju procesi integracije i dezintegracije državnih zajednica, ubrzava migracija stanovništva i dolazi do sve veće specifikacije zahteva koji se pred pojedince postavljaju u novoj sredini. Škola odslikava opšte stanje stvari u

pojedininim društvima, inkorporišući njihove filozofije i koristeći sredstva koja joj stoje na raspolaganju, ali istovremeno i aktivno učestvuje u održavanju i menjanju društva, utičući na obrazovni status nacije, nivo i profile stručnosti, posvećenost radu, kao i na razvoj drugih važnih, ličnih i socijalnih vrednosti.

U svim oblastima delovanja i postojanja današnjeg čoveka dešavaju se velike, česte i nagle promene. Civilizacija kojoj pripadamo više puta je, tokom dvadesetog veka, redefinisala oblasti znanja i načine njihovog prenošenja kroz obrazovne sisteme. Svedoci smo zbrke ciljeva, anomalije, na opštem planu promišljanja perspektiva naše civilizacije i čovečanstva, od straha od propasti do uverenja da progresivno napredujemo. Situaciju dodatno čini složenom činjenica da ubrzano opada značaj i uticaj škole u društvu, dok potrebe za obrazovanim i kreativnim pojedincima rastu. Da bi pomogla u pripremi mladih za rad i život u takvim okolnostima, škola treba da se usmeri na obrazovanje i vaspitanje pojedinaca koji će biti otporni na neizvesnost, spremni na rizik, osposobljeni za rešavanje ali i postavljanje problema, koji će znati da savladaju stres i izbegnu dosadu (Maksić, 1993a).

Sedamdesetih godina, društveno-ekonomski zahtevi prema školi pomeraju se od sticanja specijalizacije ka razvoju individualnih karakteristika zaposlenih. Postaje jasno da sposobnosti, interesovanja i motivacija radnika u velikoj meri zavise od onoga što se dešava u procesu obrazovanja. Direktna posledica toga jeste to što u školi počinju da se uočavaju, priznaju i prihvataju razlike među decom. Ranije je škola imala za prvenstveni cilj da obuhvati što je moguće veći broj dece i da svima pruži što je moguće bolje obrazovanje. Sa promenjenim zahtevima iz sfere rada, za određene poslove i radna mesta potrebni su sve bolji izvršiooci, što podstiče interesovanje za studente i učenike natprosečnih sposobnosti. Deca i mladi visokih sposobnosti definišu se kao kategorija dece sa posebnim obrazovnim potrebama. U školsku praksu i regulativu uvode se pojmovi „darovitost“ i „talenat“, dok se zadovoljenje potreba darovitih i talentovanih učenika ostvaruje strukturisanjem vaspitno-obrazovnog rada prema sposobnostima učenika.

Kreativnost se najčešće razmatra u kontekstu darovitosti i talenata, tako što se darovitost, talenat i kreativnost pripisuju osobama, ponašanjima ili proizvodima. Darovitost je najopštiji pojam koji se određuje na sledeći način: kao svojstvo ličnosti – specifičan sklop karakteristika među kojima su najvažnije visoke intelektualne sposobnosti, kreativnost, povoljno mišljenje o sebi, posedovanje izvesnih osobina ličnosti, visoka motivisanost i posvećenost određenoj oblasti ljudske delatnosti; kao ponašanje - aktivnost čiji je krajnji produkt izuzetno, eminentno postignuće; i kao postignuće - proizvod koji je značajan za svog stvaraooca i njegovo okruženje. Darovitost odraslih osoba iskazuje se preko njihovih postignuća koja potvrđuju

posedovanje potrebnih, najčešće visokih ili bar natprosečnih, sposobnosti, kreativnosti, motivisanosti, vere u sebe i sopstvene moći.

Nema pravila o broju oblasti u kojima jedna osoba može biti izuzetna, ni o trenutku kada će se ovakvo ponašanje i postignuće pojaviti u životu pojedinca. Postoje velike individualne razlike među darovitim osobama u količini dara koji poseduju i u mogućnostima da to što imaju ispolje i razviju do društveno vrednih proizvoda. Sa izuzetkom retkih slučajeva, kao što je „čudo od deteta“, darovita deca nisu imala mogućnosti da stvore, naprave ili izvedu svoja darovita dela. U detinjstvu i mladosti, na darovitost najviše ukazuju visoke sposobnosti, a posebno sposobnost za učenje. Darovita deca i mladi, u poređenju sa nedarovitim, brže uče nove strategije rešavanja postavljenih zadataka i ranije ih dosežu, i to, pre svega, u oblasti u kojoj se ispoljava njihova darovitost. Međutim, darovita deca redovno poseduju veću količinu znanja od svojih vršnjaka i drugova iz odeljenja o predmetu svoga interesovanja odnosno u oblasti za koju su talentovana.

Darovitost se uvek ispoljava kroz konkretne oblasti ljudske delatnosti, kao što su nauka, umetnost, sport. Talenat je ispoljena darovitost u određenoj oblasti (na primer, talenat za matematiku ili muziku), dok kreativnost pretpostavlja istraživanje nepoznatog i otkrivanje novine. Ima mišljenja da su kreativni kapaciteti prisutni kod dece koja kasnije postaju kreativni stvaraoci, ali značajnu količinu dokaza nude i drugi istraživači koji tvrde da to ne mora biti tako, pozivajući se na iskustvo da nije redak slučaj da deca imaju visok količnik inteligencije i odličan uspeh u školi, ali bez naročito izražene kreativnosti (Maksić, 1998a). Moglo bi se zaključiti da je uloga kreativnosti na mlađim uzrastima nejasna, ali bi bliža istini bila tvrdnja da su razlozi nejasnoća u teškoćama u merenju kreativnosti: ne možemo reći da li je kreativnost očigledna u detinjstvu, jer je ne možemo precizno izmeriti! U novije vreme, insistira se na uključivanju kreativnosti već na mlađim uzrastima, jer baš ona razlikuje darovito od nedarovitog ponašanja i postignuća.

U određivanju darovitosti i talenata mladih, nedoumice se javljaju i kada je reč o ulozi motivacije, mišljenja i slike koju dete ima o sebi, to jest kako sebe vidi i vrednuje. Ako dete ispoljava veliko interesovanje za određenu oblast i spremnost da se istrajno i uporno posveti zadacima iz te oblasti i kada sebe pozitivno vrednuje, veruje u svoje sposobnosti, ono može biti darovito – ali i ne mora. Takođe, ako dete nije motivisano, ili sebe određuje negativno i nepovoljno, izražava sumnju u svoje sposobnosti, ispoljava nesigurnost, anksioznost, neće da uči i slično, to uopšte ne mora biti pokazatelj odsustva darovitosti (Betts & Neihart, 1988). Razvijanje motiva za postignućem i poboljšanje slike o sebi spadaju među najznačajnije ciljeve koji se uspešno ostvaruju kroz razne programe, savetovanja i druge vrste podrške

za darovite, talentovane i kreativne učenike (kao što su učenici koji su u školi neuspješni ili oni sa problemima u ponašanju).

Ispitivanje statusa kreativnosti u implicitnim teorijama darovitosti potvrđuje da se kreativnost prepoznaje kao bitno svojstvo (Maksić, 1995a). Najčešći odgovori na otvorena pitanja o tome šta je darovitost grupisani su u šest kategorija: sposobnosti, učenje, postignuće, motivacija, kreativnost i osobine ličnosti. Sposobnosti obuhvataju odgovore, kao što su: veoma lako i brzo shvatanje, pamćenje, povezivanje, sposobnost prilagođavanja. Učenje se određuje kao brže i lakše, samostalno istraživanje oblasti. Na postignuće ukazuju odgovori gde se imenuje rezultat: da učenik obavlja određenu aktivnost odlično, bolje nego što se očekuje, za kraće vreme i sa manje truda postiže bolje rezultate. Motivacija je unutrašnja sila koja tera učenika da nešto uradi, da se predaje potpuno, da ima poseban osećaj za to. Kao bitne osobine ličnosti izdvajaju se: nezavisnost, duhovitost, inicijativnost, odlučnost, upornost, intuitivnost, kritičnost, odgovornost, humanost, društvenost, urednost i sistematičnost.

*Tabela 1: Status kreativnosti u implicitnim teorijama darovitosti (%)*

Elementi darovitosti	Učenici (N=247)	Roditelji (N=154)	Nastavnici (N=87)
Sposobnosti	60	55	79
Učenje	22	28	31
Postignuće	50	48	61
Motivacija	22	31	30
Kreativnost	4	14	36
Osobine ličnosti	2	3	15

U opisima koje su učenici, roditelji i nastavnici davali o tome šta je za njih darovitost, kreativnost se pojavljuje kao: maštovitost, inventivnost, snalaženje u atipičnim situacijama, originalno, spontano stvaranje novog, primena na svoj način, ima puno ideja, uz ostavljanje jasno vidljivog ličnog pečata. U tabeli 1, dati su procenti učenika, roditelja i nastavnika koji u svojim opisima navode datu kategoriju odgovora. Na primer, 36% nastavnika, 14% roditelja i 4% učenika u opisu darovitosti pominje kreativnost. Nastavnici znatno češće nego učenici i njihovi roditelji pominju kreativnost, na osnovu čega se može pretpostaviti da su njenog

značaja najviše svesni nastavnici. Da li to znači da učenicima nije jasna uloga kreativnosti, ili je oni, kao i mnogi teoretičari do skora, ne određuju kao neophodan aspekt darovitosti na mladim uzrastima? Vrlo je verovatno da su učenici mislili na akademsku darovitost, a kako pokazuju mnoga istraživanja, visok školski uspeh moguće je bez naročitog učešća kreativnih sposobnosti.

Osnovna pojmovna razgraničenja o tome šta predstavljaju darovitost, talenti i kreativnost, napravljena su na osnovu anglosaksonske, ili takozvane zapadne literature, koja danas ima dominantan uticaj u nauci. Ali, slika ne bi bila potpuna ni tačna, bez pominjanja drugih pristupa. U zapadnom, analitičkom tumačenju čovekovih kapaciteta, ličnost se određuje preko kompetencija, a inteligencija kao ekspertiza koja predstavlja sposobnost visokog stručnog procenjivanja (Sternberg, 1998). Kada se izdvajaju pojedini aspekti inteligencije kao poželjne odlike savremenog čoveka, najčešće se govori o kritičkom mišljenju. Prema grupi naših autora, kritičko mišljenje je osvešćeno evaluativno mišljenje koje je osetljivo na kontekst (Pavlović-Babić i dr., 2001). Kritičko mišljenje odlikuje intelektualna disciplina, a kreativno mišljenje karakterišu sloboda i spontanost (Pavlović-Babić, Krnjić i Gošović, 2000).

Na Istoku, u Indiji, Kini i drugim zemljama, o podsticanju potencijala za veći i brži razvoj pojedinca u odnosu na ostale govori se kao o integraciji i razvoju ličnosti (Khire, 2000). Obrazloženje je da proučavanje života velikih ljudi koji su dali značajne doprinose čovečanstvu, pokazuje da se teško može napraviti razlika između njihovog selfa (kako sebe vide i gde se smeštaju) i neselfa (kako vide druge i kako se prema njima odnose). Sledi kritika količnika inteligencije. Zapad je napravio takav socijalni koncept inteligencije, koji je izgubio smisao kada je sveden na ono što se može meriti. Unošenje pojedinih aspekata spolja ne poboljšava stvar, jer se inteligencija ne može objasniti ni jednim od njih. Pojedine karakteristike se ne mogu izdvojiti, pa reći da ih čovek ima ili nema, već on sam čini te karakteristike.

Intelektualni kapacitet, ma koliko visok bio, nije dovoljan. Zanemarena je, mada je jednako važna, socio-emocionalna dimenzija inteligencije. Reč je o potencijalu za razvoj na višem nivou, koji proističe iz širih i složenijih osnova kognitivnih i nekognitivnih karakteristika i ideala o samorealizaciji u traganju za istinom. U duhu indijske filozofije i tumačenja ličnosti, razvoj potencijala mora da prati pet osnovnih oblasti čovekovog života i njihove funkcije (Khire, 2000). Osnovne oblasti života obuhvataju fizičku, intelektualnu, emocionalnu, socijalnu i duhovnu, a funkcije su senzitivnost, responsivnost, adaptacija, rast, generisanje i eliminacija. Najvažnija pitanja savremenog sveta jesu koliko čovek stvarno živi kao inteligentno biće i da li je u svim svojim bitnim aspektima postojanja takav. Postoji osnovana sumnja da nije tako i urgentna potreba da se stvari menjaju.

Jednako kritičan odnos izražen je u stavu da ono šta sada škole proizvode ne odgovara potrebama društva. Sledi zanimljivo objašnjenje drugog indijskog istraživača (Passi, 1998). Svaka ličnost ima tri dela, alfa, beta i gama, a oni su u pojedincu zastupljeni na sledeći način: alfa je deo koji je isti za sve ljude; beta je jednak kod nekih ljudi, dok gama predstavlja jedinstven deo koji se javlja samo kod jednog čoveka. Škola pravi alfa društvo, a kreativna rešenja mogu dati gama ljudi. Škola proizvodi ono što društvo traži, ali i društvo treba da sledi školu. Pre svega, društvo treba da shvati da školsko postignuće nije dovoljno. Analitičko i kritičko mišljenje nisu od velike koristi, čak mogu da vode u agresivnost, ako čovek koji ima primedbe na postojeće stanje stvari nije u mogućnosti da ga promeni i da stvori nešto novo (drugim rečima, bude kreativan). Zato su potrebni konstruktivno mišljenje, koje će izdvojiti pozitivne aspekte pojava i raditi na njihovom povezivanju, očuvanju i napredovanju, i konstruktivno misleći ljudi, koji će se hvatati u koštac sa sve složenijom tehnologijom i društvenom situacijom.

Na približavanje različitih tumačenja sposobnosti i talenata ukazuju teorije novijeg datuma, čiji autori pokušavaju da međusobno povežu pristupe i naprave integrativne pojmove (Wu, 2000; Moon, 2003; Sternberg, 2003b). Integrativni pristup, u kojem vidimo budućnost, ilustrovaćemo teorijom o razvoju individualnog, ličnog talenata (Moon, 2003)<sup>1</sup>. Lični talenat je izuzetna sposobnost da se izaberu i dostignu teški životni ciljevi koji su u skladu sa interesovanjima osobe o kojoj je reč, njenim sposobnostima, vrednostima i kontekstom. Lične sposobnosti razvijaju se kroz individualni trud i uz pomoć intervencija iz okruženja. Podrška koja će olakšati razvoj ličnog talenta posebno je važna u slučaju pojedinaca koji žele postignuće visokog nivoa, i to u više oblasti. Razvoj individualnog talenta, ili svih talenata, pojedinca jednako je važan kao i podsticanje razvoja specifičnog talenta (onog koji se ispoljava u određenoj oblasti). Ideja o potrebama savremenog društva za visokim postignućima u nauci, sportu i drugim oblastima ljudske delatnosti dopunjuje se potrebom uspešnog pojedinca za osećanjem dobrobiti, sreće i zadovoljstva sopstvenim životom i svojim mentalnim i fizičkim zdravljem.

Ideja o jedinstvenosti ljudskih kapaciteta i ličnosti ima određene pedagoške implikacije koje nas vraćaju na početak problema. Da bi sačuvao svoju posebnost i razvio svoju kreativnost, pojedinac ima potrebu za odgovarajućom podrškom, a značajan deo te podrške treba da pruži škola. Ostaje samo pitanje šta je odgovarajuća podrška i kako stvoriti uslove da se ona pruži? Sve što je do sada rađeno sa darovitim decom u školi potvrđuje da ona zaslužuju i zahtevaju dodatnu pažnju, ali i da pružanje slične podrške drugoj deci ima povoljan efekat na njihov razvoj i napredak

<sup>1</sup> Preostale teorije biće detaljnije prikazane u narednim poglavljima.

(Maksić, 1998a). Neizvesnost promena koje se dešavaju na mlađim uzrastima, naročito u periodu osnovnog školovanja, obavezuje školu da svojim diferenciranim pristupom učenicima ne postane prepreka na putu razvoja bilo kojeg deteta.

Od škole se traži da podrži kreativnost da bi što je moguće bolje pripremila mlade za život koji ih čeka. A šta ih čeka? Sve veća količina informacija kojima su mlade generacije izložene, kao i sve veći broj različitih puteva učenja sa kojima moraju da se izbore; brze promene u onome što se zna i smatra naučnom istinom, što zahteva jednako brze promene onoga šta se u školi uči, da bi ona zadržala svoju ključnu obrazovnu i vaspitnu ulogu; teškoće u preciznijem planiranju zahteva tržišta rada i uslova života pojedinca u bliskoj budućnosti. Ukratko, deca koja su sada u procesu školovanja ne znaju kakva ih radna mesta čekaju, zbog promena koje nose privredni, ekonomski, tehnološki i razvojni tokovi na globalnom i lokalnom planu. Kreativno izražavanje i stvaranje se mogu odrediti kao lična i društvena potreba, čije zadovoljenje pojedincu osmišljava život, a zajednici kojoj pripada obezbeđuje napredak. Da li je podsticanje kreativnosti rešenje?

Koje globalne i lokalne ciljeve pred svoje obrazovanje može da postavi Srbija, kao zemlja bivšeg socijalističkog bloka u tranziciji? Bez mogućnosti da jasno odredi strategiju društvenog i privrednog razvoja, opterećena je propadanjem društvene imovine i neplanskim uvođenjem privatnog kapitala, raspadom sistema vrednosti prethodnog režima i još nedefinisanim vrednostima novog. Društvene institucije u procesu transformacije suviše su slabe da obezbede neophodnu sigurnost. U nejasnim uslovima života i rada, pojedinci (među kojima su roditelji, nastavnici i drugi vaspitači) kreću se od očajja, zbog opšteg i ličnog siromaštva, preko želje za lakom zaradom, do obesmišljavanja svega na čemu su zasnivali svoj život. Dugotrajne tenzije vode u besperspektivnost i starijih i mlađih generacija, dovodeći u sumnju temeljne vrednosti čovekovog postojanja: čemu služi znanje i obrazovanje, poštenje, ljudsko dostojanstvo, ako se ne mogu primeniti i odbraniti?

Sadašnji srednjoškolci i studenti će za pet do deset godina završiti svoje školovanje i biti spremni da uđu u sferu rada. Postavlja se pitanje kako da najbolji među njima, oni sa najvećim šansama, daju značajne doprinose, budu vođe i nosioci promena kojima se teži u funkciji rasvetljavanja puteva Srbije ka budućnosti i integraciji u Evropu. Devedesete godine su protekle u znaku „odliva mozgova“, čije se dugoročne nepovoljne posledice po ukupan razvoj zemlje mogu samo pretpostaviti. Na osnovu broja iseljenih i opadajućeg prirodnog priraštaja stanovništva, predviđa se manjak kvalifikovane radne snage u dogledno vreme, kada se privreda pokrene (Bolčić, 2002). Jedno od mogućih rešenja kako da se nadomesti nedostatak onih koji su otišli jeste da se među mladima, koji su sada u školi i na fakultetu, pri-



preme novi stručnjaci, koji će obezbediti napredovanje ka postavljenim ciljevima (Maksić, 2000a).

Za veliki broj stručnjaka koji su se iselili tražeći zaposlenje, bolje uslove rada, veće zarade i veće mogućnosti za svoj profesionalni razvoj, možemo reći da predstavljaju izgubljeno nacionalno blago. Imajući u vidu veliku pokretljivost vrhunskih stručnjaka, nisu nerealni planovi o održavanju veza sa njima, ali je minimalni uslov da ti planovi budu prihvatljivi za obe strane. Ovi stručnjaci mogu značajno pomoći razvoj zemlje, angažujući se u sredini u kojoj žive (na primer, lobiranje, investiranje, mentorski rad sa našim talentovanim studentima). Kategorija stručnjaka koja zahteva drugačiji pristup jesu oni koji nisu u inostranstvu dobili posao prema svojim kvalifikacijama. Veća je verovatnoća da se vrate neki od njih, što otvara pitanje kako im obezbediti uslove za život i rad, koji će im pomoći da prevaziđu loša iskustva, odsustvo iz struke, postavte pozitivne ciljeve u vezi sa doprinosom sredini u koju se vraćaju i slično.

Dominantne društvene vrednosti određiće status talentovanih i kreativnih pojedinaca i njihove mogućnosti da doprinesu razvoju društva u željenom pravcu. Na pitanje kako da se daroviti mladi iskoriste kao nacionalni resurs i budu bitan element u budućem razvoju društva, mora se odgovoriti, pre svega, u toku njihovog školovanja. Obrazovna podrška treba da podstakne ispoljavanje i razvoj njihovih talenata i kreativnosti u ukupnom školskom radu, a najviše u procesu učenja. U kontekstu opšteg osiromašenja došlo je do pada vrednosti znanja, što se dalje komplikuje zbog nemogućnosti razvijanja lične perspektive. Mladi ne mogu jasno da odrede svoje mesto u društvu, jer ne postoje jasni društveni planovi o budućem razvoju zemlje. S druge strane, ne može se zanemariti globalni proces redefinisavanja uloge i mesta škole u obrazovanju i vaspitanju mladih koji se dešava.

Još devedesetih godina, mnogi dobitnici stipendije Fondacije za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka iskazali su spremnost za odlazak iz zemlje (Krnjajić i Miladinović-Jovanović, 1990). Šta raditi ako od onih koji se sada školuju najbolji odu u inostranstvo? Planeri društvenog razvoja i ekonomisti mogu da se zapitaju koliko je društveno opravdano da se ulaže u kadar koji neće ostati ovde. Najbolji primer su učenici Matematičke gimnazije iz Beograda i dobitnici stipendije Fondacije za razvoj naučnog i umetničkog podmlatka i Srpske akademija nauka i umetnosti, od kojih su mnogi otišli iz zemlje. Iseljavanje koje se nastavlja unosi dodatnu nesigurnost među mlade stručnjake. Javno mnjenje je vrlo oštro: ostaju oni koji ne mogu da odu i vraćaju se oni koji nisu uspeli. Koga i kako zadržati u zemlji? Kako informisati zainteresovane o mogućnostima koje postoje i motivisati ih da ih iskoriste na najbolji mogući način?



## Uloga škole u vaspitanju mladih

Škola učestvuje u formiranju mladih naraštaja oblikujući ih prema unapred postavljenim ciljevima, kroz predviđeni, primenjeni i postignuti kurikulum, koji daju očekivana znanja, kontekst u kojem se znanja stiču i ostvareno znanje (Milanović-Nahod, 2005). Pretpostavke o poželjnom vaspitnom modelu mogu se naći u savremenoj filozofiji obrazovanja i vaspitanja i preporukama međunarodnih institucija o tome šta bi deca trebalo da uče, stiču i razvijaju u školi. Efekti obrazovnih reformi ukazuju da su obrazovni i vaspitni ciljevi relativni, da je potrebna velika fleksibilnost prilikom njihovog određivanja, te da je njihovo definisanje vrlo težak i odgovoran posao. U celini uzev, još uvek su, a možda sada više nego ikada ranije, aktuelne dileme oko toga koje karakteristike, znanja i veštine mladi treba da nauče, steknu i razviju u toku školovanja. Konsenzus je postignut oko konačnih ishoda obrazovanja: mlade treba pripremiti kako bi postigli profesionalni, društveni i lični uspeh, takav koji će za posledicu imati da oni imaju doživljaj uspeha i budu zadovoljni svojim životom.

Analiza ciljeva obrazovanja u zemljama Evropske unije ukazuje da obrazovanje predstavlja osnovni element u povezivanju evropskih zemalja i pripremi učenika za život u izmenjenim uslovima u Evropi. Prema dokumentima Saveta Evrope, u poslednjoj deceniji dvadesetog veka, ciljevi budućeg evropskog obrazovanja jesu sledeći: obrazovanje za život, za učešće u demokratskom društvu, za saradnju u Evropi; promocija novih talenata, kreativnosti, lični razvoj, kritičko mišljenje, samostalan rad, poštovanje vrednosti kao što su demokratija i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti; široko opšte obrazovanje; poštovanje evropskog zajedničkog kulturnog nasleđa i istorije (Maksimović, 1999). Evropska komisija (2005) stavlja obrazovanje u red odlučujućih faktora ekonomskog i celokupnog društvenog razvoja koji ocenjuje kao kretanje prema društvu znanja, u prvoj deceniji trećeg milenijuma.

Bazične veštine u društvu koje će biti bazirano na znanju i društvu koje uči određuju se prema procenjenim potrebama, tako da uključuju ne samo računске operacije i pismenost, već i bazične kompetencije u oblasti nauke, stranih jezika, upotrebu informaciono-komunikacione tehnologije, učenje učenja, socijalnih veština, preduzetništva i svega drugog što se može nazvati opštom kulturom. Sticanje ovih, bazičnih veština ili ključnih kompetencija, veoma zavisi od kvaliteta i relevantnosti nastave. Zato treba da postoji uska veza sa unapređivanjem profesionalnog obrazovanja nastavnika. Obežbeđivanje sticanja ključnih kompetencija zahteva odgovarajuće školske programe i efikasan sistem doživotnog obrazovanja odraslih, uz poklanjanja naročite pažnje nepriviligovanim grupama. Sticanje ili po-

sedovanje ključnih kompetencija mora biti potvrđeno diplomama, stepenom stručne kvalifikacije, sertifikatima ili kreditima na jasan i prepoznatljiv način (Evropska komisija, 2005).

U evropskom kontekstu izvode se reforme obrazovanja koje treba da obezbede uslove za sticanje osnovnih znanja, da omoguće mladima da razviju kritičko mišljenje i sposobnosti prevazilaženja konflikata, da dovedu do većeg uključivanja evropskog nasleđa u školske sadržaje i stave školu u poziciju da bude odgovorna za ono što se u njoj dešava (Ivanović, 1997). Traga se za ravnotežom između uloge države i drugih subjekata u razvijanju nacionalnog kurikuluma, traži usklađivanje internacionalnih i nacionalnih dimenzija, ostvarivanje minimuma nacionalnih standarda i stvaranje mehanizama kontrole koji će obezbediti kvalitet izlaza. Promene u sadržajima programa u pojedinim zemljama uključuju veće uvođenje evropskih jezika, istorije, kulture i tradicije, novih predmeta (informatika), interdisciplinarnih tema (zdravstveno, ekološko, religijsko, građansko obrazovanje) i integrisanje predmeta (jezici, prirodne nauke, umetnost, društvene nauke).

Na čemu je baziran poželjan vaspitni model, koji podržava pozitivan razvoj pojedinca? Promišljanje o ljudskom biću, po pravilu, uključuje pojam „normalnosti“. Normalnost se može odrediti sa biološkog, psihološkog, sociološkog, pravnog, antropološkog, filozofskog ili religioznog stanovišta, pri čemu svaka disciplina ima svoj sistem vrednosti koji utiče na sadržinu njenog pojma „normalnosti“. Korisnu definiciju za potrebe ovog rada daje klinička psihologija koja kombinuje Vekslerove kriterijume za normalnu inteligenciju i Frojdove za normalnog čoveka. Normalnost uključuje sposobnost mišljenja, svrsishodno delanje i sposobnost svrsishodnog rada, adekvatno ponašanje i socijalne odnose koji obuhvataju emocionalni i moralni aspekt, uz ogradu da je normalnost zavisna od uzrasta i da se moraju uzeti u obzir i istorijske, ekonomske i kulturne specifičnosti sredine i vremena u kom se definicija daje (Berger, 1979).

Normalnost se shvata vrlo široko, a najčešće kao: utopija; idealni obrazac struktura i funkcija, kao optimum njihove efikasnosti ili njihova harmonija; kao ravnoteža sa okolnom sredinom; kao prilagođenost ličnosti pojedinca na promenljive uslove sredine; kao srednja statistička veličina ili prosek; kao određeni raspon odstupanja od srednje veličine koji je uslovljen određenim osobenostima pojedinaca ili određenim činiocima njihove okolne sredine; kao odsustvo bola, neprijatne napetosti ili nedostatka sposobnosti; kao odsustvo bolesti; kao zdravlje (Kapor, 1979). Jedan deo naučne javnosti normalnost izjednačava sa psihičkim zdravljem, dok ih drugi deo razlikuje. I jedni i drugi uvereni su da nema psihičke normalnosti u principu, da je psihička normalnost konstrukt i da postoji kontinuum od psihičke normalnosti

do nenormalnosti. Treba očekivati da škola podržava normalnost, podstiče je, ne ugrožava je i ne „radi“ protiv normalnosti.

Imajući u vidu opštost pojma „normalnost“, neki autori u tumačenju ličnosti daju prednost pojmu „zrelost“, sa obrazloženjem da zrelost ima najdužu tradiciju i da je najprihvaćeniji u „nepsihološkim“ krugovima. Od škole se traži da doprinese sticanju i razvoju zrelosti učenika. Zrelost ličnosti je psihološki konstrukt koji označava stepen postignute integracije ličnosti, stepen postignutog sklada između razvojnih potencijala i postignuća i stepen uspešnosti integracije u društvenu sredinu, uz vođenje računa o potrebama drugih ljudi, osnovnim normama ponašanja i osnovnim vrednostima sredine kojoj pojedinac pripada (Hrnjica, 1982). Zrelost ličnosti je stepen postignute ravnoteže između identiteta i integriteta jedne ličnosti. Bitni aspekti zrelosti ličnosti su fizička zrelost, intelektualna zrelost, emocionalna zrelost, psihosocijalna zrelost i moralna zrelost. Sve vrste zrelosti predstavljaju aspekte jedne celine i neodvojivi su od opšte zrelosti ličnosti.

Zrelost se može operacionalizovati preko svojih aspekata, za potrebe merenja, podsticanja i praćenja. Primera radi, Hrnjica (1982) ispituje zrelost mladih, uzrasta od četrnaest do dvadeset godina, preko tri grupe pokazatelja, razlikujući intelektualnu, socijalnu i emotivnu zrelost. Intelektualna zrelost merena je preko kritičnosti, samokritičnosti i razvijenosti interesovanja. Socijalna zrelost obuhvata poštovanje i uvažavanje mišljenja drugih ljudi, spremnost za pomaganje i prihvatanje radnih obaveza. Emocionalnu zrelost predstavljaju pokazatelji prilagođenosti na kolektiv, sigurnosti u odnosima sa drugima i sposobnosti za samokontrolu. Na osnovu rezultata opsežnih istraživanja, autor zaključuje da, na manifestnom planu, zrelost predstavlja sklop socijalnih osobina ličnosti koje su prihvaćene od strane drugih, te da je stepen postignute ravnoteže sa sredinom suštinska mera zrelosti.

Većina teoretičara vaspitanja smatra da je autonomija deteta najvažniji cilj vaspitanja. Razvoj autonomije predstavlja uspelo vaspitanje, jer se celokupno psihičko sazrevanje pojedinca može posmatrati kao prelazak iz stadijuma zavisnosti u stadijum autonomije. Autonomija ličnosti je konačan cilj obrazovanja iz bar dva razloga (Babić, 1996). Prvi razlog je taj što je obrazovanje proces kojim se prenosi činjeničko znanje o svetu, a drugi jer je to proces kojim se vrši vrednosna regulacija društvene integracije. Demokratizacija društva za svoju pretpostavku ima slobodu pojedinca, koja predstavlja složenu moć ljudi da postupaju svrsishodno i da ponesu odgovornost za svoje postupke. Autonomija ličnosti je najviša svrha obrazovanja, jer sadrži moć univerzalne primene znanja. Reč je o moralnoj kompetenciji, moći da se slobodno misli. Najviše je ono znanje koje vodi u kompetenciju vladanja nad samim sobom, i kao takvo treba da bude zastupljeno u obrazovnim ustanovama, sadržajima i postupcima.

Autonomija ličnosti obuhvata više vrsta autonomija, kao što su bihejvioralna, emocionalna, sazajno-evaluativna, instrumentalna, ekonomska i autonomija identiteta (Lapinski, prema: Pjurkowska-Petrović, 1996). Ako se ovako odredi autonomija, autonomnu ličnost mogu odlikovati sledeće karakteristike: nezavisnost izbora i postupaka od očekivanja, zahteva i ocene drugih; nezavisnost od brige druge osobe, fizičke i emotivne bliskosti i prihvatanja; posedovanje sopstvene vrednosti, kriterijuma za ocenjivanje, ciljeva i načina njihove realizacije i pogleda na svet; osećanje različitosti od drugih, lične neponovljivosti, posebnost psihološkog distanciranja u odnosu na druge i sposobnost za postavljanje granice između sopstvenog „ja“ i drugih; sposobnost za samostalno delanje i izvršavanje različitih zadataka neophodnih za efikasno funkcionisanje u određenim društvenim ulogama i oblastima društvenog života; sposobnost za samostalno obezbeđivanje materijalne egzistencije.

Koliko je autonomija ličnosti bila predmet proučavanja kao poželjan vaspitni cilj, jednaku pažnju, moglo bi se reći, privlači autoritarnost kao nepoželjan cilj, aspekt ili efekat vaspitanja i obrazovanja. Autoritarna i neautoritarna ličnost definišu se u pokušajima razumevanja zla koje ljudi nanose jedni drugima i konflikata u koje ulaze, bez obzira na stepen dostignutog tehnološkog razvoja. Autoritarna struktura ličnosti sklona je hijerarhijskim odnosima, što uključuje odnose dominacije i potčinjavanja (Đurišić, 1982). Reč je o izraženoj težnji ka moći i osvajanju višeg položaja u hijerarhiji. Autoritarne osobe su submisivne prema moćnima, što znači da se konformiraju sa njihovim vrednostima i stavovima, teže čvrstom vođstvu i autoritarnoj organizaciji. Ove osobe zalažu se za oštro kažnjavanje nepoštovanja i kršenja normi i vrednosti ideologije elite, a prema onima bez moći najčešće ispoljavaju agresiju, prezir i predrasude. Škola ima za cilj razvoj neautoritarne, demokratske ličnosti.

Dok se autoritarna ličnost može odrediti kao relativno jedinstven sklop, to nije slučaj sa demokratskom ličnošću. Verovatno više raznovrsnih sklopova ličnosti leži u osnovi demokratskog karaktera, tako da se sve strukture ličnosti koje prihvataju demokratske vrednosti mogu odrediti kao varijante demokratske ličnosti. Đurišić (1982) razlikuje autoritarnog, reaktivnog, racionalnog i autentičnog demokratu. Autoritarni demokrata je autoritarna osoba koja po potrebi, svesno, različitim oblicima socijalnog učenja, prihvata demokratske stavove ukoliko se njima u društvu daje prednost. Reaktivni demokrata se zalaže za demokratske stavove, klimu i ponašanje, ali ima jak otpor prema svakom obliku autoritarne organizacije, autoritarnih odnosa ili autoritarnog vođe. Racionalni demokrata uviđa „korisnost“ usvajanja demokratskih stavova i to čini, pa je demokratskičan iz racionalnih razloga. Složenost

demokratskog karaktera predstavlja razlog zbog kojeg nije lako odrediti kako da školski sadržaji i aktivnosti doprinesu razvoju demokratske ličnosti učenika.

U kontekstu traganja za poželjnim vaspitnim modelom, predmet interesovanja mogao bi biti poslednji tip, pravi ili autentični demokrata, kao poželjan vaspitni cilj. To je ličnost koja ima demokratsku strukturu karaktera i ispoljava demokratske stavove, vrednosti i ponašanja (Đurišić, 1982). Autentični demokrata pokazuje intelektualnu fleksibilnost, kritičnost, sposobnost realističkog preispitivanja argumenata, otvorenost prema različitim idejama i shvatanjima i kada se znatno razlikuju od njegovih, tolerantnost na dvosmislenosti. Nerazdvojan deo karakterne strukture ove ličnosti predstavljaju realizam, prijateljstva, pravednost, prihvatanje sebe i poverenje u sebe, poštovanje drugih ljudi bez obzira na njihov socijalni status, odsustvo predrasuda, sujeverja i agresivnosti, ispoljavanje saglasnosti između strukture ličnosti i socijalnih stavova, tolerancija u interpersonalnim odnosima i druge demokratske vrednosti.

Opređenje za doprinos škole razvoju karakteristika autentičnog demokrate kod učenika vodi do pitanja o suštini ljudske prirode. Sva psihološka tumačenja čoveka i njegovog odnosa prema svetu mogu se posmatrati kao reaktivistička i proaktivistička. U prvom slučaju, čovekovo ponašanje je u najvećoj meri posledica uticaja koji su van njegove kontrole, dok u drugom čovek sam određuje i planira svoju sudbinu projektujući budućnost i tražeći sopstveni identitet. Polazeći od ovakve distinkcije, Bojanović (1989) određuje autentičnu (proaktivnu) i reaktivnu (neautentičnu) ličnost, za koje tvrdi da su ishodi interakcije društvenih uticaja i procesa individualizacije. Autentičnu ličnost odlikuje visok stepen individualnosti, autodeterminacije, izgrađivanja ličnog stila i sopstvenog sistema vrednosti. Autentične su one ličnosti koje su razvile svoju individualnost, pri čemu njihovo viđenje realnosti sadrži kritički odnos prema postojećem i nagoveštaje njegovog prevazilaženja.

Na osnovu svojih višegodišnjih ispitivanja odlika autentične ličnosti, Bojanović (1989) predlaže da se autentičnost posmatra kao razvojna tendencija koja je u određenoj, ali nejednakoj meri, prisutna u svakoj jedinki, i zaključuje da rast ličnosti treba tumačiti kao razvoj od reaktivnog prema autentičnom stilu. Proaktivna orijentacija i autentični stil vode do kreativnosti. Autentična ličnost teži da svojim ličnim stilom da pečat realnosti i da učestvuje u njenoj transformaciji. Autentična ličnost zasniva svoj integritet prvenstveno na nalaženju i očuvanju ličnog stila. Očuvanje autentičnog ličnog izraza može biti važnije od bilo kojeg drugog cilja. Ovakvo opredeljenje, skoro po pravilu, stvara bazičnu nesigurnost „prema spolja“. Odnos autentičnih pojedinaca prema svetu može im doneti probleme egzistencijalne

prirode. Autentična ličnost najčešće ima tolerantan odnos prema drugim ljudima, dok je odnos prema strogim društvenim normama najčešće negativan.

U celini posmatrano, osoba koja se određuje kao normalna razlikuje se od osobe koja to nije po tome što ne ispoljava ozbiljne kognitivne, emocionalne ili bihevioralne poremećaje, ne gubi orijentaciju u svojoj sredini, ima kontakt sa realnošću, ima uvida u svoje ponašanje i ne ponaša se na načine koji su opasni po nju samu ili po druge. Zrela ličnost može da bude svako ljudsko biće kojem je omogućeno da se razvija u granicama svojih mogućnosti i koje svoje granice prihvata kao zadovoljavajuće. Autonomna ili nezavisna ličnost ima svoje mišljenje, spremna je da ga izrazi, nezavisna je od mišljenja autoriteta, hrabra da zastupa svoje stavove, da ih brani i podnese žrtve zbog toga. Demokratska ličnost odgovara na zahteve savremenog sveta oslanjajući se na demokratske institucije koje obezbeđuju prostor za druge ljude i njihove potrebe. Kada se pojedinac izbori za autentičan životni stil, možemo govoriti o razvoju autentičnog odnosa prema realnosti i drugim ljudima, koji obećava stvaranje kreativnih dela.

Da zaključimo: čime mladi treba da se opreme u toku svog formalnog obrazovanja na putu ka odraslosti? Lista razmatranih karakteristika obuhvata normalnost, zrelost, samostalnost, demokratičnost i autentičnost. Normalnost i zrelost insistiraju na nalaženju izvesnog sklada unutar ličnosti i na relativnoj doslednosti pojedinaca u razmenama sa okruženjem. Autonomnost daje prednost nezavisnosti i iskazivanju individualnih potreba, dok demokratičnost pretpostavlja autonomnost pojedinca uz naglašavanje odgovornosti, istovremenu neophodnost tolerisanja razlika i uvažavanja potreba drugih. Autentičnost možda sadrži najveći stepen slobode, jer polazi od čovekovih potencijala i težnji, a za njegovu suštinu proglašava upravo ono po čemu se razlikuje od drugih. Ali, rekli bismo, nosi i najveću opasnost, jer je pojedincu prepušteno da sam odredi meru uvažavanja tuđih potreba.

## Vaspitni model naše škole

Vaspitni model naše škole tražimo u zakonskim rešenjima, uz napomenu da je upravo u toku definisanje i uvođenje značajnih promena u celokupan obrazovni sistem. Kako se još uvek ne može govoriti o njihovim efektima, zadržaćemo se samo na ciljevima i zadacima obrazovanja i vaspitanja iz Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003) i Zakona o izmenama i dopunama zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2004)<sup>2</sup>. Rad započinje analizom

<sup>2</sup> Aktuelna zakonska rešenja razmatraju se detaljnije u poglavlju posvećenom ispitivanju statusa kreativnosti u obrazovnim strategijama i normativima.



normativnih osnova osnovne i srednje škole koji su prethodili pomenutim zakonima, što nam je potrebno kao kontekst za tumačenje nalaza istraživanja o realizaciji obrazovnih i vaspitnih ciljeva. U nastavku se razmatraju rezultati istraživanja o efektima osnovnog i srednjeg obrazovanja u prethodne dve decenije, sa uverenjem da je to period koji je dovoljan pokazatelj uticaja koji škola vrši, kao i obrazovnog statusa i potencijala nacije, na koji ukazuje.

U veku koji je za nama, u Jugoslaviji se tragalo za konceptom plana i programa osnovnog i srednjeg obrazovanja koji odgovara karakteru republičkih i pokrajinskih zajednica, a osamdesetih godina i jugoslovenske zajednice – zajednička jezgra definisana jedinstvenim dokumentom (Makević, 1996). Kriza devedesetih, od raspada države do ratnih dejstava, ispoljila se u obrazovanju kao značajan pad finansijskih i materijalnih mogućnosti koje su dalje pratili česti i dugotrajni prekidi redovne nastave, delimične izmene nastavnih sadržaja, zanemarivanje većine školskih aktivnosti, osim obaveznih i neophodnih, velika fluktuacija nastavnog kadra, još veće prostorno razmeštanje učenika i druge negativne pojave. Dramatične društvene promene koje su se dešavale u poslednjoj deceniji XX veka navode na preispitivanje postavljenih ciljeva škole na osnovu stepena u kojem su postignuti.

Na početku trećeg milenijuma, naš obrazovni sistem bio je državni, u organizacionom, sadržinskom i materijalnom smislu, sa malim brojem privatnih škola i fakulteta koji imaju svoje izvore prihoda, svoje programe i diplome (Vilotijević i Đorđević, 1998). Rad u svim osnovnim i srednjim školama određen je nacionalnim kurikulumima, koje odobrava i čije sprovođenje prati Ministarstvo prosvete. Kurikulum je detaljan, opširan, konfuzan, sa *ad hoc* izmenama koje ne stižu uvek do nastavnika koji ga realizuje. Škole karakteriše odvojenost od odlučivanja, nepovezanost elemenata kurikuluma, formalni obrazovni standardi, mali broj udžbenika, među kojima nema mogućnosti izbora, a ne postoji ni sistem obrazovanja nastavnika uz rad. Ovome se mogu dodati problemi izazvani prijemom dece izbeglica, brojne neregularnosti tokom više školskih godina na Kosovu i Metohiji i velike potrebe za psihosocijalnom podrškom svim učenicima (Maksić, 2002).

Prema normativnim rešenjima iz tog vremena, u našim osnovnim i srednjim školama, učenici su imali mogućnost da: upoznaju događaje, metode, zakonitosti; ovladaju naučnim pogledom na svet i da u skladu s njim usvajaju, znanja, umenja, navike; stiču znanja, sposobnosti, pozitivne kvalitete ličnosti; razvijaju sposobnosti, odnosno zdravstvene, higijenske i kulturne navike, kompletnu ličnost, ljubav, odgovornost; osposobljavaju se da opažaju, predstavljaju, razumeju, primenjuju znanje; neguju potrebu za kulturom, estetske vrednosti, zaštitu zdravlja, patriotska osećanja; formiraju kriterijume za, interesovanja, ličnost, navike, dijalektičko-materijalistički pogled na svet, stvaralačku ličnost; pokazuju samostalnost, kreativnost;

uvode, bivaju upućeni u znanja, umenja; izgrađuju svest o, pozitivne osobine ličnosti; razumeju, shvate istorijske procese, materijalnost sveta, značaj odbrane zemlje; zadovolje potrebu za kretanjem i afirmacijom; unaprede zdravlje; prihvate stav o, sagledaju značaj, oplemenjuju svoju ličnost (Normativna osnova osnovne škole, 2000; Normativna osnova srednje škole, 1999).

Analiza programskih sadržaja i aktivnosti u školskim normativima ukazuje da je izraženo opredeljenje da škola obezbeđuje uslove za ostvarivanje aktivnosti koje doprinose razvoju ličnosti učenika. Obrazovanje i vaspitanje predstavljaju jedinstven i nedeljiv proces u školi, tako da vaspitanje uključuje obrazovanje kao proces sticanja znanja, umenja i navika. Kao pozitivne osobine ličnosti navode se: tačnost, preciznost, sistematičnost, urednost, upornost, odgovornost, smisao za samostalan rad, kritičnost. Za društvene i slobodne aktivnosti učenika se kaže da doprinose razvoju fizički zdrave, emocionalno stabilne i izdržljive ličnosti. Program rada u odeljenskoj zajednici učenicima pomaže da se formiraju u ličnosti sposobne da izgrađuju humane međusobne odnose i da se osposobe za funkcije u životu. Odeljenski starešina doprinosi moralnom razvoju ličnosti učenika i uvažavanju dostojanstva njegove ličnosti. Školski psiholog doprinosi stvaranju optimalnih uslova za lični razvoj učenika.

Analizu nastavnog plana i programa završavamo uputstvima o ciljevima učenja, ocenjivanju, pojedinim oblicima vaspitno-obrazovnog rada i završnog ispita, u kojima se konkretno objašnjava kako škola učestvuje u razvoju učenikove ličnosti. U osnovnoj i srednjoj školi učenje treba da deluje na razvoj učenikove ličnosti tako da razvije one osobine koje će biti konstruktivna i stabilna osnova individualnog i društvenog ponašanja učenika. Školska ocena treba da odrazi napredak u znanju, stečenim sposobnostima, veštinama i ukupnom razvoju ličnosti posredstvom rada i zalaganja u određenom predmetu. Slobodne aktivnosti doprinose razvoju ličnosti na obrazovnom, saznajnom, kreativnom, društvenom i ličnom planu. Cilj je zdravstvenog vaspitanja da doprinese izgrađivanju telesne, psihički i socijalno zdrave i zrele ličnosti. Maturskim ispitom, kojim se završava srednje obrazovanje, utvrđuje se zrelost učenika.

Podaci do kojih se došlo analizom najvažnijih dokumenata ukazuju da je vaspitanje i obrazovanje koje pruža ili je pružala škola u našoj sredini u najvećoj meri zasnovano na dijalektičko-materijalističkom pogledu na svet, racionalizmu i davanju prednosti naučnom tumačenju pojava. Nastava kao glavna školska aktivnost usmerena je prvenstveno na intelektualni razvoj učenika, koji predstavlja samo jedan aspekt njegove ličnosti, a tek ostale školske aktivnosti treba da kompletiraju vaspitni tretman učenika. Dok se u *Zakonu* govori o skladnom razvoju i razvoju fizičkih i duhovnih vrednosti ličnosti, ciljevi pojedinih predmeta i druga uputstva



najviše se odnose na obrazovne sadržaje i davanje odnosno sticanje znanja. Zahtevi su postavljeni na različitim nivoima, od najopštijih do vrlo specifičnih, sa akcentom na onome šta treba da se radi, a ne šta će se dobiti. Pojmovi nisu navedeni dosledno, tako da se uputstva sadržana u normativima teško mogu primeniti u neposrednom školskom radu.

U okviru opšteg cilja „razvoj skladne ličnosti“ mogu se prepoznati elementi poželjnog vaspitnog modela (normalnost, zrelost), mada ovo uputstvo postaje jašnije u odnosu na ranija opredeljenja zakonodavca (kao što su bili razvoj svestrane odnosno razvoj socijalističke ličnosti). Za razliku od proklamovanih ciljeva, koji su još prihvatljivi, mada bi ih trebalo pojednostaviti, međusobno uskladiti i učiniti u većoj meri operativnim, negativni rezultati u realizaciji planiranih ciljeva i efekti osnovnog i srednjeg obrazovanja ukazuju na receptivnu ulogu učenika koju škola nudi u praksi. Na osnovu razmatranja pomenutih normativa, zaključeno je da svi bitni aspekti školskog rada, nastavni planovi i programi, nastava, nastavnici, učenici, pa i postavljeni ciljevi podležu ozbiljnoj kritici (Maksić, 1999). Iskazane primedbe potvrđuju rezultati istraživanja koji slede, a aktuelne promene u obrazovanju obećavaju da se radi na rešavanju uočenih slabosti.

Zanimljivo da je ovaj sistem obrazovanja ocenjen kao savremeniji i konzistentniji u odnosu na normative s početka devedesetih godina (prošlog veka), sa obrazloženjem da je razvoj ličnosti deteta jedan od njegovih osnovnih zahteva; najviše se insistira na komponenti sticanja znanja i veština kao osnove za dalje obrazovanje, a nije dovoljno istaknuta potreba za obrazovanjem i vaspitanjem u skladu sa izraženom tendencijom globalizacije društvenih odnosa i definisanja zajedničkih vrednosti neophodnih za život u savremenom, multikulturnom društvu (Ševkušić, prema: Maksić, 1998b). A rezultati istraživanja o tome kakvu bi školu učenici želeli, ukazuju na to da škola treba da nauči decu da vole da uče, da podstiče njihovu intelektualnu i sazajnu radoznalost, da obezbedi ostvarivanje slobode celovitog rasta i razvoja svakog deteta ponaosob, da im omogući da direktno i otvoreno komuniciraju, da im dozvoli da ispoljavaju bogatstvo svoje emocionalnosti, i da kroz svoju organizaciju, nastavne sadržaje i aktivnosti uvaži pravo na različitost (Nikić-Matović, prema: Maksić, 1998b).

Na osnovu pregleda istraživanja o razvojnim i obrazovnim postignućima učenika osnovne i srednje škole koja su izvedena u poslednjih dvadeset godina dvadesetog veka – period u kojem se radilo prema napred opisanim normativima – moglo bi se zaključiti da se postavljeni ciljevi ne ostvaruju u potpunosti, često ne ni u zadovoljavajućoj meri, a ponekad su nalazi sasvim nepovoljni (Maksić, 2000b). Naša osnovna i srednja škola pre svega obrazuju, a zatim vaspitavaju učenike. Učenici usvajaju znanja u najvećoj meri na nivou reprodukcije, znatno manje na nivou raz-

umevanja, dok je osposobljenost za primenu znanja najslabija. Iskustva koja deca stiču izvan škole povezuju se sa onim što se u školi uči, ali kako pojmovi nisu dati u sistemu, učenici ne uspeavaju da razviju naučne pojmove i mišljenje, već većina znanja ostaje na nivou mišljenja u kompleksima, pa se zato lako zaboravlja i teško povezuje sa znanjima iz drugih oblasti.

Kada je reč o vaspitnoj funkciji škole, rezultati istraživanja se mnogo teže mogu uopštiti, jer su ispitivane varijable različitog nivoa opštosti – od socijalnog razvoja, preko interpersonalnih odnosa do bliskosti sa vršnjacima, prosocijalne orijentisanosti i spremnosti na altruističko ponašanje. Svim subjektima vaspitno-obrazovnog procesa jasno je da je vaspitna uloga škole znatno slabija od uloge porodice. Škola može da pomaže roditeljima u vaspitanju dece, ali roditelji ne mogu očekivati da škola preuzme, ili nadomesti, njihovo angažovanje u vaspitanju dece. Uspeh bi trebalo da bude adekvatan pokazatelj znanja koje je dete usvojilo, ali je značajan i zbog uticaja koji ima na učenikov socijalni status, i šire, na njegovo kasnije socijalno ponašanje i razvoj ličnosti u celini. I najslabiji đaci vrednuju sebe prema onome kako ih vide i gde ih smeštaju ostala deca i nastavnici, te je stoga potrebno da ocene budu što je moguće više u skladu sa onim što dete zna i može.

U sredinama kao što je naša, gde postoje zajednički i obavezni nastavni programi, kao da se podrazumeva da se sve planirano može smatrati standardom. Kratak pregled istraživanja navodi na pitanje o realnosti postavljenih ciljeva i zadataka osnovnog i srednjeg obrazovanja, njihove ostvarivosti, međusobne usaglašenosti i pojedinačnog doprinosa u postizanju opšteg cilja vaspitanja i obrazovanja. Kakva je veza datih ciljeva sa realnim životom, radom, ličnim aspiracijama i životnim planovima mladih? Jesu li dati ciljevi dovoljno jasni i određeni da bi istraživanje moglo da pokaže koliko je ostvareno ono što je planirano? Koliko se, uopšte, mogu odrediti ciljevi koji su artikulisani, usaglašeni sa potrebama i mogućnostima sredine i vremena u kojem se ostvaruju i podložni evaluaciji? Još važnije pitanje jeste šta je nacionalni interes u određenom vremenu? Koliko to vreme traje i čime je omeđeno? Kako bi mogao nacionalni interes, koji predstavlja stabilniji interes građana, da prevaziđe interes vlasti, koji je uvek i svuda obojen partijskom pripadnošću?

Analiza mišljenja nastavnika o tome koji vaspitno-obrazovni ciljevi se ostvaruju u osnovnoj školi, koje nastavne metode se primenjuju i u kojem stepenu te metode i ciljevi aktiviraju učenike, potvrđuje nezadovoljavajuće efekte škole u obrazovnom i vaspitnom smislu. Nastavnici tvrde da se u školi najčešće ostvaruje misaono, verbalno i mehaničko učenje napamet, što rezultira razvojem nižih mentalnih i misaonih procesa (pamćenje, reprodukcija, razumevanje), a tako se ispunjavaju ciljevi, kao što je sticanje činjeničkog znanja, koji su od manjeg značaja za razvoj inteligencije i ličnosti učenika. S druge strane, retko se pojavljuje

učenje putem otkrića, divergentno učenje, rad u malim grupama i timska nastava, što otežava razvoj viših mentalnih procesa, kreativnosti, socijalnih sposobnosti i celokupne ličnosti. Na ovaj način, ugroženo je ispunjavanje viših ciljeva, kao što su razvijanje stvaralaštva, sposobnosti primene stečenih znanja u novim situacijama i osposobljavanje za dalje učenje (Pavlović, 1998).

Ispitivanja učenika i nastavnog osoblja sugerišu moguća objašnjenja nepovoljnog stanja u našim osnovnim i srednjim školama i problemima sa kojima se oni susreću (Đurišić-Bojanović, 2001a). Nešto više od 40% ispitanih učenika završnih razreda osnovne i srednje škole izjavljuje da ne voli školu i da je nezanimljiva, zbog problema u vezi sa nastavom, učenjem i ocenjivanjem. Približno isti broj učenika tvrdi da se oseća dobro u školi, veruje da može mnogo toga da nauči i pokaže šta zna i ume. Zabrinjavajuće je da većina učenika smatra da je znanje koje stiču u školi neophodno za dalje školovanje, ali retko primenljivo u svakodnevnom životu, kao i da nije potrebno za uspeh u životu. Da bi se u školi bolje učilo, učenici traže skraćivanje gradiva, držanje zanimljivih predavanja, predstavljanje savremenih sadržaja i primera, veće povezivanje školskih sadržaja sa svakodnevnom životom i izgrađivanje boljih odnosa sa nastavnicima.

Za razliku od doživljaja učenika, nastavnici u istom istraživanju, u najvećem broju (90%) tvrde da u toku nastave insistiraju da učenici povezuju teorijska znanja sa životnim situacijama i problemima, da u objašnjavanju gradiva koriste dosta primera iz života i da učenici mogu na času da pitaju ono što ne razumeju. Značajna većina nastavnika (80%) ocenjuje da uče svoje učenike i kako da uče. Nastavnici su nezadovoljni osiromašenjem škole i svojim statusom, ali pored zahteva za poboljšanjem materijalnih uslova i opremljenosti škole, i oni kao i učenici, smatraju da bi se poželjne izmene školskog rada mogle postići skraćivanjem programa, dodajući tome i smanjenje broja učenika, pretvaranje nekih predmeta u izborne i poboljšanje kvaliteta stručnog usavršavanja uz rad. Skoro trećina nastavnika osnovnih škola i polovina nastavnika srednjih škola uverena je da su potrebne radikalne promene škole da bi se poboljšali njeni obrazovni i vaspitni efekti (Đurišić-Bojanović, 2001b).

Potrebno je stvaranje povoljne pedagoške, psihološke i socijalne klime za uspešan razvoj i izrastanje mladih u kognitivno-emocionalno zrele ličnosti. Da bi se ovo postiglo neophodno je uvođenje grupnog, timskog, kooperativnog rada i učenja kojim se prevazilaze nedostaci frontalnog rada, a obezbeđuju uslovi za sticanje naučnih znanja i socijalnih veština. Potrebne su izmene ponašanja nastavnika, načina i oblika nastavnog rada i odnosa prema učenicima koje će obezbediti prihvatanje učenika kao aktivnih saradnika uz negovanje tolerancije i pozitivnih socijalnih odnosa, lagodnosti u radu što podrazumeva dinamične i fleksibilne programe. Potrebno je menjanje organizacije nastavnog rada tako da učenici stiču op-

šta znanja koja se mogu povezivati (prenositi) i primenjivati; sticanje sposobnosti mišljenja, rešavanja problema, postupaka donošenja odluka, kao i veština uspešne komunikacije (Milanović-Nahod i Spasenović, 2002).

Prema rezultatima najnovijih istraživanja od naših učenika se, po završetku osnovne škole, očekuje da razviju sposobnost opažanja, kritičkog mišljenja i rasuđivanja, objektivnost i logičko rasuđivanje, da vrše eksperimente, da steknu znanja o procesu međusobne uslovljenosti prirode, stanovništva i ostalih faktora razvoja društva, da razviju sposobnosti i umenja da znanja steknu, primenjuju, unapređuju i dalje razvijaju. Vrednosti koje naše društvo pridaje učenju i znanju obuhvataju dostupnost svima, ravnopravnost i kvalitet obrazovanja. Međutim, nedostaju finansijski i materijalni resursi za opremanje škola i učionica, odgovarajući nastavni kadar, a zatim sažimanje sadržaja u nastavnim programima, njihovo bolje povezivanje, kao i metodike ostvarivanja nastave. Znanja učenika u Srbiji o prirodnim pojavama i matematici u ispitivanju sprovedenom 2003. godine, ocenjena su kao prosečna (Milanović-Nahod, 2005).

Konkretno, postignuća iz predmeta prirodnih nauka ukazuju na to da naši učenici nisu prešli granicu od pedeset procenata očekivanog znanja ni u jednom nastavnom predmetu, ali tu granicu nisu prešli ni njihovi vršnjaci u svetu. Učenici su ostvarili bolji uspeh iz matematike nego iz predmeta prirodnih nauka, tako da su rezultati iz matematike bili nešto iznad međunarodnog proseka. Naši učenici osrednje ili nisko vrednuju znanja iz prirodnih nauka, dok su matematička znanja više vrednovana, u smislu da im ta znanja mogu pomoći u svakodnevnom životu, u dobijanju posla, u boljem učenju drugih predmeta ili za nastavljnje školovanja. Složenije mentalne aktivnosti nisu kod naših učenika ni mnogo razvijene, niti su bili podučavani da ih razvijaju. Nalazi istraživanja pokazuju da su učenici bili uspešniji na zadacima sa nižeg kognitivnog nivoa, a znatno slabiji sa višeg, naročito u primeni znanja. Ovo navodi na zaključak da se u našim nastavnim programima više naglašava uloga sticanja informacija na račun razvijanja saznavnih sposobnosti (analiza, sinteza, evaluacija, istraživanje, logičko razmišljanje).

Prema našim pozitivnim zakonima, obrazovanje je garantovano ljudsko pravo, a školstvo opšte dobro, na čemu bi trebalo da se zasniva interes države za učešće u formiranju mladih generacija. Srbija je država koju odlikuje multietničnost, multikonfesionalnost i multikulturalnost. Aktuelni problemi mogu se svesti na pitanje: kako živeti u okruženju? Kako posle raspada SFRJ, bombardovanja od strane NATO-a i krize na Kosovu i Metohiji, pomiriti nacionalne, internacionalne i lokalne vrednosti u nacionalnom kurikulumu i školskoj praksi? Kako obezbediti adekvatno obrazovanje i vaspitanje svih mladih u Srbiji u kompetentne građane lojalne državi u kojoj žive? Kako obrazovno i vaspitno zbrinuti mlade koji su Srbi i žive izvan Srbije (u bivšim

jugoslovenskim republikama, drugim evropskim zemljama i izvan Evrope)? Rad na standardizaciji treba da obezbedi minimum, a ne maksimum rezultata. Potrebe za usmeravanjem i kontrolom u obrazovnom sistemu pojačane su zbog uvođenja privatnog kapitala, a kontrola treba da obezbedi garanciju i zaštitu prava.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003) i Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2004) određuju sledeće ciljeve i zadatke obrazovanja i vaspitanja: razvoj intelektualnih kapaciteta i znanja dece nužnih za razumevanje prirode, društva, sebe i sveta u kojem žive, u skladu sa njihovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima; podsticanje i razvoj fizičkih i zdravstvenih sposobnosti učenika; osposobljavanje za rad, dalje obrazovanje i samostalno učenje, u skladu sa načelima stalnog usavršavanja i načelima doživotnog učenja; osposobljavanje za samostalno i odgovorno donošenje odluka koje se odnose na sopstveni razvoj i budući život; razvijanje svesti o državnoj i nacionalnoj pripadnosti, negovanju srpske tradicije i kulture, kao i tradicije i kulture nacionalnih manjina; omogućavanje uključivanja u procese evropskog i međunarodnog povezivanja; razvijanje svesti o značaju zaštite i očuvanja prirode i životne sredine; usvajanje, razumevanje i razvoj osnovnih socijalnih i moralnih vrednosti demokratski uređenog, humanog i tolerantnog društva; uvažavanje pluralizma vrednosti i omogućavanje, podsticanje i izgradnja sopstvenog sistema vrednosti i vrednosnih stavova koji se temelje na načelima različitosti i dobrobiti za sve; poštovanje prava dece, ljudskih i građanskih prava i osnovnih sloboda i razvijanje sposobnosti za život u demokratski uređenom društvu; razvijanje radoznalosti i otvorenosti za kulture tradicionalnih crkava i verskih zajednica, kao i etničke i verske tolerancije, jačanje poverenja među učenicima i sprečavanje ponašanja koja narušavaju ostvarivanje prava na različitost; razvijanje i negovanje drugarstva i prijateljstva; razvijanje, usvajanje vrednosti zajedničkog života i podsticanje individualne odgovornosti.

## Šta dalje?

Obrazovanje predstavlja jedan od temelja savremenog društva za koji se može reći da je po značaju čak ispred sirovina i prirodnih bogatstava, jer i njihovo korišćenje zavisi od toga šta ljudi znaju, mogu i hoće da urade. U ovakvim uslovima, određivanje onoga šta deca treba da nauče u školi postaje stratezijsko pitanje razvoja pojedinih naroda i država. Oblikovanje školskih kurikuluma<sup>3</sup> pred izazovom

<sup>3</sup> Kurikulum označava sveukupan tok obrazovanja; odnosi se na sadržaje, ciljeve i ishode obrazovanja, karakteristike samog obrazovnog procesa i njegov kvalitet, uslove u kojima se odvija, sistem za sistematsko praćenje i analizu procesa (Komisija za razvoj školskog programa, 2000).

je rešavanja vrlo složenih, pa čak i međusobno suprotstavljenih zahteva, od kojih su najvažniji: kurikulum treba da prati promene u oblastima koje deca uče i treba da znaju i promene u naukama koje objašnjavaju ljudsku prirodu, čovekov razvoj i proces saznavanja. Nastavni sadržaji i aktivnosti moraju da uključe internacionalne vrednosti i služe nacionalnim interesima određene zajednice. Takođe, od škole se očekuje da odgovori obrazovnim potrebama svakog deteta, uvažavajući njegove mogućnosti.

Savremeni svet traži kreativne stvaraoce da bi opstao i napredovao. Malo je verovatno da svaki pojedinac postane kreativan stručnjak. Ali je humano i društveno poželjno da se od svakoga traži da pruži svoj odgovorni doprinos društvenom razvoju, uključujući odgovornost prema ličnom razvoju. Slobodu izražavanja i lični razvoj pojedinca podržava obrazovni sistem čiji su ciljevi demokratičnost, autonomija, autentičnost. Ovo su istovremeno povoljni uslovi za kreativno ponašanje i kritičko, odnosno konstruktivno i integrativno mišljenje. Nije cilj da sva deca vežbaju i razviju izuzetne sposobnosti i talente (mada je i to moguće postići u izvesnoj meri), već da upotrebe i razviju one potencijale i kapacitete koje imaju, na način koji će imati pozitivne efekte po njih i njihovo okruženje. Doprinos razvoju kreativnosti mladih generacija može se posmatrati kao potencijal za njihov kasniji kreativan odnos prema svetu, radu i sopstvenom životu.

Talentovani i kreativni učenici i studenti predstavljaju nacionalni resurs na koji društvo može da se osloni u svom budućem razvoju, ukoliko uspe da im pruži odgovarajuće uslove za razvoj i zadrži ih u zemlji. Reč je o obrazovanju i stručnom usavršavanju, uslovima za rad u kojima će njihove sposobnosti i talenti doći do izražaja i uslovima za život koji će biti zadovoljavajući za njih. Ukoliko se postavi ovakav cilj, potrebno je da se odredi koje su vrste talenata najpotrebnije, na osnovu čega će se dalje proceniti ko su daroviti i talentovani mladi i kakav se doprinos očekuje od njih, da bi mogla da se definiše odgovarajuća obrazovna ponuda za podsticanje njihovih talenata u toku školovanja. Jednako važno pitanje koje traži rešavanje jeste planiranje budućeg angažovanja tako obrazovanih kadrova na radnim mestima i poslovima koji će biti podsticajni, atraktivni i provokativni za iskorišćavanje njihovih znanja i kreativnosti.





# TEORIJSKI PRISTUPI TALENTU I KREATIVNOSTI

---

---

O ČEMU JE REČ?

POREKLO, STRUKTURA I RAZVOJ KREATIVNOSTI

Uvod

Kreativnost kao suština darovitosti i talenta

Gardnerova teorija inteligencije i kreativnosti

Sternbergova teorija darovitosti i kreativnosti

Šta dalje?

---



## Uvod

Talenat, koji predstavlja darovitost ispoljenu u određenoj oblasti ljudske delatnosti, postaje lično i društveno značajan, ako vodi do stvaranja kreativnih dela. Talenat se nagoveštava, potvrđuje i dokazuje davanjem kreativnih doprinosa. Kreativna postignuća i doprinosi imaju tu moć da utiču na poboljšanje i unapređenje kvaliteta čovekovog života i njegovog okruženja. Nije obavezno da se taj uticaj desi u vremenu kada je doprinos dat, već je potrebno i da sredina bude spremna da prihvati kreativno rešenje. Istorija je puna primera neshvaćenih otkrića čiji su autori iskusili velike rizike (pa čak i gubili glave) zbog rešenja koja su predlagali i ideja koje su zastupali. Kreativne ideje moraju u jednom trenutku biti prihvaćene, a dok se to ne desi, one praktično kao da ne postoje. Tako se dešava da se neka otkrića ponavljaju, a druga zanemare i sasvim zaborave. Možda pitanja koja nas muče imaju zadovoljavajuća rešenja, ali mi to još ne znamo.

Kreativnost je jedna od ključnih reči u istraživanjima o ljudskoj prirodi čija popularnost neprekidno raste tokom druge polovine dvadesetog veka. Sva razmatranja kreativnosti mogu se svesti na interakciju četiri fenomena: problem, persona ili ličnost, proces i produkti (Mooney, 1963). Proučavanja kreativnosti obuhvataju originalnost, fleksibilnost, stvaralačku fantaziju, toleranciju na neodređenost, otvorenost iskustva, kreativnu generalizaciju, fluentnost ideja, otkrivanje i razvijanje problema, motivacione i konativne osobenosti stvaralačkog mišljenja (Kvašček, 1981). Najčešće se definiše kreativna osoba i to, primera radi, kao pojedinac kojem jedinstveni sklop crta ličnosti omogućuje da u određenim okolnostima stvara nove proizvode koji imaju širi društveni značaj (Milinković, 1980). U radovima novijeg datuma, kreativnost se posmatra i opisuje kao kreativna darovitost, kreativni talenat, kreativna produkcija, kreativni doprinosi i kreativne aktivnosti.

## Kreativnost kao suština darovitosti i talenta

Priroda, poreklo, struktura i razvoj kreativnosti predmet su proučavanja u teorijama darovitosti, talenata i kreativnosti, pri čemu se kreativno izražavanje više ili manje eksplicitno određuje kao suština i cilj talenta, a talenat kao ispoljena darovitost. Pregled teorija i modela ukazuje da se tumačenja kreativnosti kreću od pristupa koji su orijentisani kognitivno prema onima koji su više orijentisani na ličnost; od racionalnih prema iracionalnim faktorima; od pristupa koji su orijentisani na objektivniji deo ličnosti ka dimenzijama koje su više determinisane nagonima; i najzad, od užih određenja ka razvojnim i kompozitnim teorijama. Kognitivne i personalne varijable koje se najčešće pojavljuju obuhvaćene su *Komponentnim mo-*

*delom kreativnosti* koji je prikazan u tabeli 2 (Urban, 1995). Kognitivne komponente čine divergentno mišljenje i delanje, opšte znanje i mišljenje i specifično znanje i veštine, dok su lične komponente usmerenost i posvećenost zadatku, motivacija, otvorenost i tolerantnost na nejasnoće.

*Tabela 2: Komponentni model kreativnosti (Urban, 1995: 153)*

<i>Divergentno mišljenje i delanje</i>	<i>Opšte znanje i mišljenje</i>	<i>Specifična znanja i veštine</i>
Osetljivost za problem Fluentnost Fleksibilnost Restruktuiranje i redefinicija Udaljene asocijacije Originalnost Elaboracija	Široka percepcija i procesovanje informacija Mreža pamćenja Analitičko i sintetičko mišljenje Rezonovanje i logičko mišljenje Kritičko i evaluativno mišljenje Metakognicija	Rastuće sticanje i ovladavanje specifičnim znanjima i veštinama za specifične oblasti kreativnog mišljenja i delanja Ekspertiza
<i>Usmerenost i posvećenost zadatku</i>	<i>Motivacija i motivi</i>	<i>Otvorenost i tolerancija na neodređeno</i>
Usmerenost na temu/predmet/produkt Selektivnost Koncentracija Postojanost i istrajavanje Posvećenost zadatku	Potreba za novinom Nagon za znanjem Komunikacija Posvećenost i obaveza Samoaktualizacija Potreba za kontrolom i instrumentalnom dobiti Spoljašnje priznanje	Otvorenost za iskustva Razigranost Preuzimanje rizika Tolerancija na nejasnoće Odlaganje brzih rešenja Nekonformizam i autonomija Razusmeravanje Regresija i odmor Humor

Neka (Necka, 1986) govori o kreativnosti kao o talentu. *Kreativni talenat* čine tri grupe komponenata: motivi za stvaranjem, sposobnosti da se misli originalno i produktivno i veštine potrebne za uspešno izvođenje kreativnog akta. Proces stvaranja pokreću motivi za stvaranjem, a čoveka najviše podstiču motiv za samoaktualizacijom i potreba za novinom. Motivacioni sklop pojedinca može biti instrumentalan, kada je kreativno ponašanje sredstvo za postizanje cilja koji je poželjan, kao što je

dolaženje do novca, moći ili socijalnog prestiža. Motivacija može biti igra, zbog unutrašnje nagrade uključene u akciju koja daje novi ili vredni produkt. Međutim, motivacija može biti i samostalna vrednost, ako je kreativno stvaranje deo profesije, želja da se svet kontroliše ili sredstvo komuniciranja. Autor pretpostavlja da motivacioni sistem za stvaranje ima dinamičku strukturu, tako da neki motivi mogu da pokrenu akciju (na primer, instrumentalni motiv), a pošto je zagrevanje ispunjeno pojavljuje se i zadovoljava drugi (motiv za igrom). Najčešće se radi o kombinaciji motiva. Neki motivi mogu da budu tipični za mlade, drugi za odrasle.

Za mišljenje na imaginativan, produktivan i originalan način potrebne su sposobnosti kojih ima pet vrsta. Asocijativne sposobnosti obuhvataju sposobnosti povezivanja međusobno udaljenih ideja. Analoške sposobnosti omogućavaju transfer rešenja sa jednog zadatka na drugi. Metaforičke sposobnosti uključuju posmatranje jednog predmeta preko drugog. Transformacione sposobnosti omogućuju mentalno menjanje jednog predmeta u potpuno različit. Sposobnosti apstrakcije predstavljaju nivo uspešnosti u obraćanju pažnje samo na izabrane aspekte predmeta i zanemari vanje ostalog. Veštine i tehnike koje su potrebne za uspešno izvođenje kreativnog akta uključuju: znanja i navike koje su povezane sa poljem, tehnike u generisanju ideja i veštine za izbegavanje prepreka. Ova znanja su neophodna i zavisna od oblasti u kojoj se kreativno stvara. U veštine spadaju i opšta pravila za podsticanje stvaranja, tehnike za kreativno rešavanje problema, kao što su „moždana oluja“, morfološki pristup, funkcionalna analiza, kapacitet za prepoznavanje i izbegavanje najčešćih prepreka ili blokova koji pojedinca uznemiravaju i dekoncentrišu.

U zavisnosti od toga koje su komponente, motivacija, sposobnosti i veštine, prisutne u kreativnom sklopu, može se napraviti tipologija kreativnih talenata (tabela 3). Na prvom mestu je *zrela kreativnost*, koja uključuje prisustvo sve tri komponente. *Mladalačku kreativnost* omogućava postojanje motiva i sposobnosti za kreativno stvaranje, ali nema veština. *Snobovsku kreativnost* odlikuje samo prisustvo motiva, bez sposobnosti i veština. *Obrazovani snobovi* imaju potrebne motive i veštine, ali nemaju sposobnosti za visoko kvalitetno kreativno stvaranje u oblasti koja ih zanima. Sledeću grupu čine oni koji imaju sposobnosti i veštine, ali nemaju motivaciju za kreativan rad – *zapuštena kreativnost* ili talenti koji su obećavali. *Frustrirani profesionalni talenat* ispoljavaju umetnici i naučnici koji su razvili veštine za kreativno stvaranje, ali nemaju neophodne sposobnosti niti motivaciju. Poslednju kombinaciju koja podrazumeva samo prisustvo sposobnosti predstavlja kreativnost koja liči na *dečiju*. Autor pretpostavlja da ovaj tip kreativnosti prethodi mladalačkoj kreativnosti.

Tabela 3: Tipologija kreativnih talenata (Necka, 1986:137)

Tip talenta	Motivi	Sposobnosti	Veštine
Zreli	+	+	+
Mladalački	+	+	-
Snobovski	+	-	-
Obrazovani snobovski	+	-	+
Zapušten	-	+	+
Frustriran profesionalni	-	-	+
Dečiji	-	+	-
Odsustvo talenta	-	-	-

Uravnotežavanje i integrisanje suprotnosti je suštinsko u kreativnom mišljenju i delanju. Pokušavajući da poveže kreativne crte ličnosti i kreativne produkte, Urban (1995) određuje kreativni proces kao funkcionalan sistem. Ovaj sistem se, s jedne strane, može opisati kao haotičan, kada se gleda od trenutka započinjanja rada na problemu ka njegovom rešenju, a sa druge strane, kao dobrovoljno i svesno upravljanje, kada se posmatra iz suprotnog ugla, od kreativnog rešenja, koje se smatra uspešnim završetkom rada, ka trenutku započinjanja rada na problemu. A za potrebe istraživanja i merenja, Urban i Jelen (Urban & Jellen, 1993) operacionalno definišu kreativnost kao sposobnost da se stvori nov, neobičan i iznenađujući proizvod opažanjem, procesovanjem i korišćenjem maksimuma dostupnih informacija; povezivanjem, kombinovanjem i komponovanjem tih informacija sa podacima iz iskustva ili zamišljenih elemenata u temu ili celoviti geštalt u bilo koji oblik ili formu; kao i komuniciranjem ili deljenjem kreativnog akta/proizvoda sa drugima.

Razlika između darovite i nedarovite dece u periodu detinjstva jeste u vremenu koje provode na određenim stupnjevima razvoja (Vigotski, 1996a). Darovita deca zadržavaju se duže od ostale dece na stupnju konkretnih predstava, zato što inteligencija mora da se najpre zasiti neposrednim opažanjem i tako stvori bogatu konkretnu osnovu za kasniji razvoj apstraktnog mišljenja. Detetovo prilagođavanje socio-kulturnom okruženju stvara prepreke za njegov pozitivan psihološki razvoj, a ove prepreke postaju svrhovite tačke razvoja koje ga usmeravaju. Postojanje prepreka i težnja ka pozitivnom psihološkom funkcionisanju vode u pravcu prevazilaženja prepreka i detetovog uspešnog prilagođavanja socio-kulturnoj sredini, ili do traženja alternativnog puta. Prvo predstavlja razvoj darovitosti, a drugo pogrešnu

kompenzaciju. Kultura teži da niveliše razlike među pojedincima, pa se može reći da kulturni razvoj, do određene mere, umanjuje razlike u darovitosti u određenoj oblasti. Talenat izaziva znatno ređe forme razvoja nego nivelisanje.

Mišljenje deteta je opažajno-predstavno, produkt zdravog razuma (Vigotski, 1996b). U detinjstvu su karakteristične subjektivne naknadne slike, gde sećanja, mašta i mišljenje neposredno reprodukuju konkretan opažaj. U doba puberteta mašta je konkretna i ima ulogu naslednika dečije igre. Mašta preadolescenta je, prema Vigotskom, bogatija od dečije mašte jer postaje apstraktnija. Pojmovi preadolescenta odvajaju ono što je bitno od onoga što je nebitno. Formiranjem pojmova preadolescent počinje da se oslobađa konkretne situacije i dobija mogućnost stvaralačke obrade i menjanja njenih elemenata. Mašta je stvaralačka delatnost koja u doba puberteta prelazi put od konkretnog preko apstraktnog do stvaranja nove, konkretne predstave. Zato je fantazija preadolescenta u velikoj meri stvaralačka, ali je u poređenju sa fantazijom odraslih manje produktivna. Fantazija se dalje razvija kao sredstvo usmeravanja emocionalnog života pojedinca (ovladavanja njime) i u pravcu objektivnog stvaralaštva (što omogućava povezivanje sa pojmovnim, apstraktnim mišljenjem).

Feldjuzen (Feldhusen, 2002) opisuje četiri faze kreativnog procesa. To su: fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboracija. *Fluentna faza* predstavlja izvlačenje informacija iz memorije ili prizivanje u svest prethodno usvojenih informacija. *Fleksibilnost* je otvorenost za različite informacije koja je, u većoj meri, nekognitivna funkcija ličnosti. Verovatno je delom i kognitivna funkcija, jer visoko korelira sa inteligencijom. *Elaboracija* uglavnom predstavlja dodavanje detalja izvučenih iz memorije na pojavni plan, dizajn, otkriće, umetnički rad, ili nešto drugo, što znači da se oslanja na fluentnost odnosno izvlačenje informacija za elemente koji treba da se dodaju. Ako se rezultirajući produkt, plan, dizajn ili umetnički rad procene od strane relevantne publike kao dobri i jedinstveni, može se reći da je to što je urađeno originalno. *Originalnost* je konačni sud koji prave procenjivači o kreativnom produktu. Kasniji sud zavisi u velikoj meri od konteksta i ljudi koji ga daju. Ovako opisana originalnost nije kognitivni proces, kao što su fluentnost i elaboracija.

Kognitivne operacije kreativnosti u ulazu ili fazi učenja mogu se posmatrati kao učenje deklarativnih informacija i *razvoj detetove baze znanja*. Memorija uključuje proces zadržavanja informacija koji prethodi procesu izvlačenja informacija iz memorije, a ovaj predstavlja fluentnost. Informacije mogu biti potrebne za rešavanje problema, zadovoljenje radoznalosti ili stvaranje nečeg novog kao što su priča, plan ili umetnički rad. Proces izvlačenja oslanja se na proceduralno znanje u toku kojega dete ili odrasla osoba uzima elemente iz svoje baze znanja i povezuje ih sa postavljenim problemom, zadatkom, zahtevom ili drugim elementima u okvi-

ru baze znanja. Iz baze znanja mogu se izvlačiti pojedinačne informacije, ili više jedinica informacija za koje se čini da će rešiti problem, zahtev, potrebu ili su sa njima povezane. Fluentnost podrazumeva selektivno izvlačenje informacija koje su povezane sa postavljenim zahtevom, zadatkom na kojem se radi. Sama veličina baze znanja nije važna, ali kategorisanje prilikom kodiranja i selektivnost izvadenog jesu bitni elementi fluentnosti koji doprinose dizajniranju i sintezi kreativnog produkta na kome se radi.

Baza znanja, koja je izgrađena kao dugotrajna memorija i razvijena kroz selektivno kodiranje, igra ključnu ulogu u svim procesima mišljenja – konvergentnim i divergentnim – pa je ona zato kritična komponenta kreativnog mišljenja i rešavanja problema. *Znanje specifično za određenu oblast* predstavlja glavni faktor u procesima kreativnog mišljenja i u najvećoj meri u procesu izvlačenja informacija iz memorije u fluentnoj fazi. Kada je problem na kojem se radi loše postavljen, vađenje iz dugoročne memorije zahteva dublje i šire traganje kroz bazu znanja. Kod kreativnog mislioca koji ima visoku fleksibilnost inicijalno kodiranje informacija može da uključi jedinstvenu kategorizaciju, specifično kodiranje po sopstvenom sistemu, i selektivno kodiranje koje se odnosi na posebne aspekte informacija. Pošto je izvlačenje osnovnih informacija izvedeno, kreativne osobe idu dalje i selektivno izvlače nove informacije iz celokupne baze znanja. Zato su kodiranje i građenje baze podataka i procesi izvlačenja informacija jedinstveni kod kreativnih ljudi.

Sasvim je sigurno da ima još puno vrednih određenja kreativnosti u savremenoj literaturi, ali nam njihovo navođenje ne bi mnogo pomoglo u daljem tumačenju ovog fenomena. Čini se da većina pokušaja završava u manje ili više uspešnom opisu, a da bi novi ugao gledanja zahtevao druge polazne pretpostavke. Komentarišući investicionu teoriju kreativnosti koju su dali Sternberg i Lubart (Sternberg & Lubart, 1993)<sup>4</sup>, Vestmajer (Westmeyer, 1998) upravo zauzima ovakav stav. On tvrdi da je u spomenutoj teoriji kreativnost produkta socijalno definisan pojam, dok je šest izvora psihološki definisano. Takođe, da se ovo tumačenje odnosi na većinu postojećih teorija kreativnosti. Socijalno i psihološki definisani pojmovi predstavljaju u osnovi socijalne konstrukcije, samo što se razlikuju grupe koje su ih konstruisale: u slučaju psihološki definisanih pojmova te grupe su iz naučne zajednice, dok kod socijalno definisanih pojmova te grupe najvećim delom dolaze izvan discipline.

Konceptualno nejedinstvo koje je prisutno u oblasti istraživanja kreativnosti, Vestmajer rešava uvođenjem relativnog pojma kreativnosti produkata koji ističe socijalno definisan karakter tog aspekta kreativnosti. Predložena definicija podra-

<sup>4</sup> Detaljniji prikaz dat kasnije u ovom poglavlju, u odeljku o Sternbergovoj teoriji.

zumeva da kreativnost ne može biti shvaćena kao sposobnost pojedinca, karakteristika mišljenja ili kao funkcija nervnog sistema. U konstruktivističkom okviru, Vestmayer određuje kreativnost na sledeći način: kreativan produkt je *produkt*  $x$  koji je dala *osoba*  $y$ , ukoliko ga je kao kreativnog ocenio *procenjivač*  $r$  u *socijalnom kontekstu*  $c$  i u *vremenu*  $t$ . Produkt  $x$  pripada *domenu*  $d$ , pri čemu je procenjivač  $r$  ekspert u domenu  $d$ , priznat u okviru socijalnog konteksta  $c$ . Podrazumeva se da se evaluacija produkta odvija u socijalnom kontekstu  $c$ , onom istom u kojem je procenjivač  $r$  priznat stručnjak.

Na ovaj način, kreativnost se može izraziti preko kreativne evaluativne funkcije ili jednačine po kojoj se procenjuje. Kreativnost se odnosi ne na svojstvo produkta već na izvesne odnose među elementima domena koji su u funkciji, a produkt je samo jedan od tih elemenata. Ako je kreativnost produkta relativna, to se isto može primeniti na kreativne osobe, kreativan proces i kreativno okruženje. Kreativnost ne može biti objašnjena samo kao sposobnost pojedinca, kao karakteristika procesa mišljenja ili kao neuronska funkcija. Ako kreativnosti uopšte ima u stvarnosti, ona leži u odnosu između osobe za koju se kaže da je kreativna, procenjivača ili sudije koji je pozvan da odredi njen nivo i socijalnog konteksta u kojem se procena dešava. Stiče se utisak da autor samo potcrtava nemoć naučnog tumačenja, sistematizovanja, klasifikovanja, ispitivanja, merenja i upoređivanja kreativnosti pojedinaca i njihovih dela kroz ljudsku istoriju.

Šta se na kraju može reći o kreativnosti? Kreativnost predstavlja stvaranje novine koja je delotvorna, korisna ili valjana (Cropley, 1996). Kreativnosti nema u realnosti nezavisno od predmeta i aktivnosti koji je sadrže (Gagne, 1994). Kreativnost je rezultat odnosa među osobom koja se određuje kao kreativna, procenjivačem koji daje taj sud i socijalnim kontekstom u kojem se procena dešava (Westmeyer, 1998). Kreativni talenat čine motivi za stvaranjem, sposobnosti da se misli originalno i produktivno i veštine potrebne za uspešno izvođenje kreativnog akta (Necka, 1986). Za kreativnu produkciju pojedinca najvažnije su njegove sposobnosti, interesovanja i stilovi učenja (Renzulli, 1992). Kreativne aktivnosti se mogu razvrstati na kreativno rešavanje problema, pravljenje teorija, stvaranje nove vrste, izvođenje u svom stilu i izvođenje sa velikim rizikom (Gardner, 1994). Kreativni doprinosi obuhvataju replikaciju, redefiniciju, uvećanje, veliko uvećanje, redirekciju, rekonstrukciju i reinicijaciju (Sternberg, 1999).

## Gardnerova teorija inteligencije i kreativnosti

Gardner (1985, 1993, 1994) započinje svoj rad kritikom količnika inteligencije kao mere ljudskih kapaciteta na osnovu koje se može predvideti sposobnost



pojedince da savlada školske predmete, ali koja malo govori o njegovom uspehu u kasnijem životu. Prema Gardneru, postoje ubedljivi dokazi za nekoliko relativno autonomnih ljudskih kompetencija ili inteligencija, koje pojedinci i kulture mogu oblikovati i kombinovati na adaptivne načine. Pogodnije je da se različite inteligencije odrede kao grupa procedura o tome „znati kako“ se stvari rade nego kao „znanje o“ određenoj stvari. Lingvistička, muzička, logičko-matematička, spacijalna, telesno-kinestetička, interpersonalna i intrapersonalna inteligencija predstavljaju samo okvir za ljudski duh, dok se njihova tačna priroda i veličina ne mogu odrediti, niti će biti moguće da se u nekom budućem vremenu odredi precizan broj inteligencija. Međutim, moguće je odrediti intelektualni profil pojedinca i njegove sklonosti još na ranom uzrastu, kao i da se na osnovu tog znanja odrede obrazovne mogućnosti za datog pojedinca.

Teorija o višestrukoj inteligenciji predstavlja rezultat proučavanja ljudskih potencijala i njihove realizacije koje je preduzeto sa ciljem da se dođe do novih znanja koja bi se mogla upotrebiti za definisanje obrazovne regulative i poboljšanje školske prakse (Gardner, 1985). Teorija je sa svojim pedagoškim implikacijama naišla na veliko interesovanje praktičara u oblasti obrazovanja. Nezadovoljni postojećim stanjem stvari, pojedini nastavnici i škole počinju da koriste principe teorije o postojanju sedam relativno nezavisnih inteligencija kao osnovu za razvijanje drugačijih kurikuluma i uvođenje značajnih izmena u nastavu i svoj način rada. Uspeh tih nastavnika i škola, čiju suštinu čini stvaranje boljih uslova i odnosa u školi, u kojima veći broj učenika uspeva da pokaže i upotrebi svoje „jače“ strane, lakše uči i više zna, doprinosi širenju Gardnerovih ideja koje traje do naših dana.

Sa ciljem da utvrdi jezgro operacija koje čine svaku od inteligencija, kako se razvija i dolazi do najviših nivoa, i njihovu neurološku organizaciju, Gardner koristi više izvora. Analizom su obuhvaćene studije dece sa statusom „čudo od deteta“, daroviti pojedinci, pacijenti sa povredama glave, normalna deca, normalni odrasli, stručnjaci iz različitih oblasti, kao i pripadnici različitih kultura. Autor naglašava da se inteligencija razlikuje od funkcionisanja svakog posebnog čula, da je šira od specifičnih mehanizama (kao što je detekcija), a uža od opštijih kapaciteta (kao što su analiza, sinteza i doživljaj sebe). Inteligencija je potencijal koji znači da pojedinac koji je ima, u stvari nema uslove koji ga sprečavaju da je upotrebi. Inteligencija nije ni dobra ni loša i ne treba da se vrednuje jer se može upotrebiti u različite svrhe. Tek svrhe imaju određenu vrednost, što znači da mogu biti lično i društveno dobre, ali i lično i društveno loše. Šta odlikuje svaku od inteligencija?

*Lingvistička inteligencija* pretpostavlja lingvistička znanja koja imaju dokazan značaj za ljudsko društvo. To su: sposobnost upotrebe jezika za ubeđivanje drugih ljudi u pravac akcije, kapacitet da se jezik upotrebi kao sredstvo da pomogne za-

pamćivanje informacija, kao optimalno sredstvo za uvođenje osnovnih pojmova u udžbenicima i kao potencijal za objašnjavanje sopstvene aktivnosti. Iako jezik može da se izrazi gestovima i pisanjem, on ostaje u suštini proizvod vokalnog trakta i poruka za ljudsko uho. Povrede jezičkog sistema oštećuju sposobnost čitanja, ali ono kao kapacitet za lingvističko dekodovanje ostaje otporno na ozbiljne povrede vizuelno-spacijalnih centara u mozgu. Sintaksa i fonologija su bliske jezgru lingvističke inteligencije, a semantika i pragmatika uključuju i druge inteligencije. Lingvistička inteligencija nije ni samo oblik audio inteligencije, jer čak i gluve osobe mogu da steknu prirodan jezik.

*Muzička inteligencija* obuhvata sposobnost pojedinca da opazi značaj u setovima zvukova koji su ritmički poredani, kao i da proizvede tako metrički poredane zvučne sekvence koje služe kao sredstvo za komunikaciju sa drugim pojedincima. Muzička inteligencija se koristi kod pevanja, sviranja, komponovanja, slušanja muzike i u drugim prilikama. Komponente muzičke inteligencije odnose se na melodiju i ritam: zvuci se emituju na određenoj slušnoj frekvenciji i grupišu prema propisanom sistemu. Ispitivanje mehanizama na osnovu kojih su muzički oblici opaženi otkriva da svi ispitanici opažaju nešto od muzike. U školskom uzrastu, većina dece ima shemu kako treba da izgleda pesma i mogu da proizvedu razumno tačne imitacije tonova koje čuju. Muzičko mišljenje ima svoja pravila i ograničenja, a podrazumeva sklonost pojedinca da čuje tačno, pamti ili proizvodi muzičke sekvence.

Muzički talenat se pojavljuje najranije od svih darova koje pojedinac može imati. Zanimljivo je da muzička inteligencija ima značajne veze sa većinom ostalih tipova inteligencije. Proučavanje evolucije ukazuje na moguć zajednički razvoj lingvističke i muzičke inteligencije iz jednog medijuma za izražavanje. Međutim, nisu svi aspekti jezika direktno analogni sa muzikom. Muzičke sposobnosti posreduju posebni delovi nervnog sistema i one se sastoje od posebnog seta kompetencija. Postoje bliske veze između muzičkog i telesnog jezika pokreta i spacijalnih kapaciteta, kao i veza između muzike i osećajnog života pojedinca. Veza između muzike i matematike ogleđa se u interesu za proporcije, odnos i obrazac, a da bi čovek cenio ritam u muzičkom komadu, mora da ima osnovne numeričke kompetencije.

*Logičko-matematička inteligencija* predstavlja sposobnost pojedinca da procenjuje akcije koje se izvode sa objektima, odnose koje dobija među tim akcijama i iskaze koji se prave o aktuelnim ili potencijalnim akcijama i odnosima među tim iskazima. Matematika traga za rešenjem problema koji se dugo smatra nerešivim, za otkrićem novog polja u matematici, otkrićem elemenata koji leže u osnovi ili nalaženjem veze među odvojenim poljima matematike, i s vremenom postaje sve apstraktnija. Centralna je sposobnost prepoznavanja značajnih problema i njihovo rešavanje. Drugi pristup u rešavanju matematičkih problema jeste da se u okviru

većeg nađe jednostavniji problem za koji se traži rešenje, pa se to rešenje nadograđi. Zbog svega ovoga vrlo je važno sistematsko akumuliranje činjenica, dok se sposobnost brzog računanja može smatrati slučajnom prednošću.

Matematička inteligencija ima svoje korene u detetovim akcijama nad fizičkim svetom. Međutim, matematika je zainteresovana za opšte pojmove da bi formulisala pravila koja mogu da se primene na najširi mogući krug problema. Da bi odgovorio na ovaj izazov, matematičar ima potrebu da se osami i radi; on ima pamćenje za korake u lancu rezonovanja i poštovanje za prirodu veza među pretpostavkama; voli da radi sa apstraktnim; rigorozan je i skeptičan; dozvoljava veliku spekulativnu slobodu. Suštinsku odliku matematičkog talenta čini sposobnost pojedinca da vešto vodi duge lance rezonovanja. Matematičar mora da ima senzitivnost za numeričke karakteristike. Talenat u ovoj oblasti najavljuje se vrlo rano, a za stvaranje u matematici najproduktivnije vreme je period između dvadeset pete i tridesete godine života.

*Spacijalna ili prostorna inteligencija* se definiše kao sposobnost da se stvori mentalni model prostora i operiše uz upotrebu tog modela. Reč je o kapacitetu da se vizuelni svet tačno opazi, da se izvode transformacije i modifikacije sa onim što je opaženo na početku, i o sposobnosti da se ponovo stvore aspekti vizuelnog iskustva čak i u odsustvu relevantnih fizičkih stimulusa. Spacijalne sposobnosti obuhvataju sposobnost prepoznavanja pojava istog elementa, sposobnost menjanja ili prepoznavanja izmena jednog elementa u drugi, kapacitet da se prizove mentalna imaginacija a onda se ona menja, i kapacitet da se proizvede grafička sličnost spacijalnih informacija.

Spacijalna inteligencija je blisko povezana s opažanjem vizuelnog sveta, ali je i samostalna, što se dokazuje činjenicom da se može razviti kod slepe osobe. Najelementarnija operacija kod spacijalne inteligencije jeste sposobnost opažanja oblika ili objekata. Međutim, spacijalno znanje ne zavisi u potpunosti od vizuelnog sistema pošto su spacijalni reprezentativni sistemi jednako pristupačni vizuelnom i taktilnom iskustvu. Spacijalno znanje je, takođe, povezano sa drugim vrstama inteligencije na takav način da može da posluži raznim naučnim ciljevima kao korisno oruđe, pomoć u mišljenju, način za „hvatanje“ i „smeštanje“ informacija, osnova za postavljanje problema ili kao neposredno sredstvo za rešavanje problema.

Spacijalna inteligencija obuhvata kapacitet pojedinca ne samo da se snađe u prostoru, već i da se uključi u složene umetnosti i zanate, bavi sportom i igranjem. Grafička umetnost je inherentna spacijalnoj oblasti. Aktivnosti stručnjaka u oblasti umetnosti odnose se na sposobnosti da se gleda i uživa u umetnosti, da se naprave fine razlike između umetničkog dela i onog koje to nije, prepozna stil umetnika, da lična ocena umetničkog dela i drugo. Svaka inteligencija ima svoj prirodan put

razvoja i propadanja sa starenjem, ali su neki aspekti vizuelnog i spacijalnog znanja otporni, naročito kod onih ljudi koji ih redovno koriste u svom životu i radu. U osnovi spacijalne inteligencije jeste osećaj celine, geštalt senzitivnost. Gardner pretpostavlja da se možda na toj osetljivosti za obrazac, oblike i celinu zasniva čovekova mudrost.

*Telesno-kinestetička inteligencija* obuhvata sposobnost rešavanja problema ili oblikovanja proizvoda, uz upotrebu sopstvenog tela ili delova tela. Gestovi, facijalna ekspresija i pokreti tela koje izvode glumci, sportisti, igrači, kao i rad veštih majstora i pronalazača spadaju, prvenstveno, u domete telesno-kinestetičke inteligencije. U celini gledano, reč je o kapacitetu pojedinca da kontroliše kretanje svoga tela i da vešto rukuje predmetima. Konkretno, u pitanju su sposobnosti da se upotrebi telo na visoko diferencirane i vešte načine da bi se izrazilo nešto ili postigao određeni cilj i kapacitet da se radi spretno sa predmetima, koje uključuje finu motoriku prstiju i ruku i krupne pokrete tela.

Igranje predstavlja kulturno šablonizovane sekvence neverbalnih pokreta koji su ciljani, usmereni ritmom i imaju estetsku vrednost u očima onih za koje ih igrač izvodi. Ima uspešnih slučajeva moderne igre gde se igra bez muzike, vizuelne pozadine i radnje, ali su oni izuzetak. Kod glume značajna je sposobnost da se opaža precizno i detaljno, a onda ponovo stvore scene u detaljima. Za glumce su posebno važni: jaka sklonost ka imitiranju i pamćenju pokazanog, apsolutna koncentracija i emocije. Gardner uočava da su u našim školama pod rizikom upravo učenici koji imaju izraženu telesno-kinestetičku inteligenciju. Mnogi mladi izvođači i igrači napuštaju rano školu, jer se njihova sposobnost da oponašaju i imitiraju ne doživljava kao ispoljavanje drugog oblika kognicije, koji može da bude visoko adaptabilan, već kao vrsta arogancije i neuspeha koji iritira njihove nastavnike.

*Intrapersonalna inteligencija* predstavlja kapacitet za formulisanje tačnog, verodostojnog modela sebe i sposobnost da se taj model upotrebi u delanju u realnom životu. Ova inteligencija obuhvata znanja o unutrašnjim aspektima ličnosti i pretpostavlja pristup unutrašnjem emotivnom životu, sposobnost za doživljavanje i ispoljavanje raspona emocija, kapacitet za razlikovanje tih emocija i njihovo označavanje i zaključivanje na osnovu toga, kao i kapacitet da se izvedeni zaključci upotrebe, kao sredstvo za razumevanje i vođenje sopstvenog ponašanja. U osnovi intrapersonalne kao i interpersonalne inteligencije jeste self, znanje o sebi, koje u suštini ima za cilj da obezbedi dobro razumevanje sebe i drugih, i dalje uspešno funkcionisanje šire zajednice.

*Interpersonalna inteligencija* predstavlja sposobnost razumevanja drugih ljudi: šta ih motiviše, kako rade i kako sarađivati sa njima. Osnovni kapacitet u okviru ovog tipa inteligencije jeste sposobnost uočavanja i pravljenja razlike među drugim

osobama, njihovih raspoloženja, temperamenta, motivacije i namera. Interpersonalna znanja su od izuzetnog značaja u svim društvima, ali i neodvojivo povezana sa interpersonalnom inteligencijom. Svaki normalan pojedinac ima lični i društveni deo razvoja koji obuhvata, s jedne strane, usmeravanje na druge i ovladavanje socijalnom ulogom, a sa druge, usmeravanje na sebe i ovladavanje sopstvenim životom. Osećaj sebe je zapravo ravoteža koju pojedinac pravi između unutrašnjih osećanja i pritiska koji na njega vrše drugi ljudi.

Osećaj sebe ili selfa je kapacitet koji se pojavljuje i razvija. Ovo znači da već u školskom dobu, dete povlači jasnu liniju razgraničenja između sebe i drugih i razlikuje svoju perspektivu od perspektive drugih. Osećaj sebe ima korene u ličnom znanju i osećanjima pojedinca, a taj osećaj se interpretira i u izvesnoj meri menja kroz odnose koje pojedinac ostvaruje, kao i pomoću interpretativnih shema koje postavlja kultura u kojoj živi. Svako društvo nudi izvestan osećaj sebe svim svojim članovima. Međutim, prema Gardnerovom mišljenju, zapadna kultura toliko naglašava individualni self da pritisak koji pojedinac doživljava može od interpersonalne i intrapersonalne inteligencije da napravi kapacitet drugog reda. Na taj način lična inteligencija počinje da upravlja i posreduje među ostalim vrstama inteligencije.

Sedam inteligencija grupisano je u tri kategorije. Prvu kategoriju čine inteligencije koje su slobodne od objekta, a to su jezička i muzička inteligencija. Ove inteligencije odslikavaju karakteristike auditivnog i oralnog sistema, iako mogu da se razvijaju, u izvesnoj meri, i u odsustvu pomenutih senzornih modaliteta. Drugu kategoriju čine inteligencije koje su usmerene na objekat i pod kontrolom su strukture i funkcija pojedinačnih objekata sa kojima pojedinac dolazi u kontakt. Tu spadaju spacijalna, logičko-matematička i telesno-kinestetička inteligencija. Treću kategoriju čine lične inteligencije koje obuhvataju interpersonalnu i intrapersonalnu inteligenciju, a rezultat su moćnih i međusobno suprotstavljenih sila koje su zasnovane na postojanju sopstvene i drugih ličnosti, kulturnih predstava i interpretaciji selfa. Gardner, u međuvremenu, definiše *prirodnu inteligenciju* koja obuhvata sposobnost razlikovanja živih bića i osetljivost za razne pojave u prirodi. Ona je povezana sa opažanjem sklopova u prirodi, identifikovanjem i klasifikovanjem predmeta, i razumevanjem prirodnih i čovekovom rukom napravljenih sistema.

Sve inteligencije su u međusobnoj interakciji i izgrađuju se od početka života. One se mobilisu u službi različitih socijalnih uloga i funkcija. U srži svake inteligencije stoji kapacitet za procenu ili osnova za procesovanje informacija, koja je jedinstvena za svaku inteligenciju i na kojoj su zasnovani složenije realizacije i ostvarenja te inteligencije. Normalno ljudsko biće je tako opremljeno da je osetljivo na određeni informacioni sadržaj. Kada je određeni oblik informacija predstavljen, različiti mehanizmi u nervnom sistemu su podstaknuti da izvedu određene operacije

sa njima. Iz ponovljene upotrebe, elaboracije i interakcije različitih procenjivačkih sredstava, eventualno poteknu oblici znanja koje mi nazivamo inteligencijom. Svaki normalan čovek treba da može da razvije svaku od inteligencija u izvesnoj meri i ako su mu pružene minimalne mogućnosti za to.

Različite intelektualne komponente predstavljaju set „prirodnih vrsta“ gradećih blokova od kojih se prave produktivne linije mišljenja i akcija. Inteligencije su kao elementi u hemijskom sistemu, osnovni sačinioči koji mogu da uđu u komponente različitih vrsta i u jednačine koje čine osnovu procesa i proizvoda. Ove inteligencije, koje su u početku sirove i neposredovane, imaju potencijal da budu uključene u simboličke sisteme, da budu kultivisane primenom u zadacima određene kulture. Inteligencije možemo da vidimo kako operišu izolovano samo u nekim neuobičajenim populacijama i netipičnim situacijama. Ali u normalnim ljudskim odnosnjima, različite inteligencije tipično se sreću kao kompleksi koji glatko funkcionišu zajedno. U procesu odrastanja, sazrevanja i obrazovanja, svaka osoba uči ne samo pojedinačne posledice koje su povezane sa individualnim aktima i simbolima, već najopštije interpretativne sheme kulture.

Škola doprinosi razvoju pojedinca tako što mu omogućava da savlada sisteme značenja kulture u kojoj živi. Može se govoriti o pravcima, talasima i kanalima simbolizacije. Posle prve godine života, inteligencija koja se razvija ispravno obavezno se meša sa različitim simboličkim funkcijama i sistemima. Svaki talas simbolizacije započinje u okviru jedne inteligencije. Kanali simbolizacije su sredstva za kodiranje informacija koja su evoluirala u datoj kulturi, a u vaspitno-obrazovnom procesu se daju direktno učeniku. Kakve god da su razlike na početku, rana intervencija i konzistentan trening mogu da igraju odlučujuću ulogu u određivanju konačnog nivoa postignuća datog pojedinca, što ulogu škole čini izuzetno važnom. Skoro svaka normalna osoba može da postigne impresivnu komptenciju u intelektualnom ili simboličkom domenu.

Postavlja se pitanje u kakvom odnosu su intelektualni profil pojedinca i njegova kreativnost. Deceniju po objavljivanju teorije o sedam inteligencija, Gardner (1994) razvija svoj model kreativnosti i pretpostavlja da se može razlikovati sedam vrsta kreativnih aktivnosti. Ali, on uspeva da jasno razgraniči i opiše pet vrsta kreativnih aktivnosti. Kreativne aktivnosti koje su potvrđene u realnosti obuhvataju: rešavanje problema, davanje teorije, stvaranje nove vrste u datoj oblasti, izvođenje uz davanje ličnog pečata i izvođenje visokog rizika. Ovi oblici kreativnih aktivnosti, po rečima samog autora, mogu se naći i jasno prepoznati već kod sasvim male dece, zbog čega su za nas zanimljivi. U skladu sa našim interesovanjem, u tabeli 4 dati su primeri svake od pet vrsta kreativnih aktivnosti onako kako se pojavljuju u detinjstvu i mladosti.



Tabela 4: Vrste kreativnih aktivnosti (Gardner, 1994:9)

Godine	Rešavanje problema	Pravljenje teorija	Radovi nove vrste	Izvođenje u svom stilu	Izvođenje sa visokim rizikom
Beba	Ciljevi/ sredstva	Teorija objekta	Blokiranje igre	Ometanje govornika	Anksioznost/ odvajanje
5 godina	Konkretni simboli prvog reda	Intuitivne teorije	Prvi plan (skica)	Jednostavne rutalizovane igre	Anksioznost/ odvajanje
Viši razredi osnovne škole	Sticanje znanja u disciplini	Usvajanje pojmova	Ograničenja postojećih modela	Složene igre	Učešće u pustolovinama
Adolescencija	Nalaženje novih problema	Mogući svetovi	Ukidanje granica	Davanje pravila u umetnosti Identitet izvođača	Vojni, politički susreti

Kreativnost započinje rešavanjem problema. U slučaju *rešavanja problema*, osoba radi tako što nudi nove oblike rešavanja, što ima kapacitet da problem nađe i da uveri druge da je taj problem centralan i rešiv. Stvaralac koristi postojeće metode ili metode koje je sam razvio da bi rešio problem koji je već definisan u disciplini i oblasti. Problemi mogu biti različitog nivoa opštosti, od problema svetskog značaja do mnogo manjih. Akcenat je na nalaženju problema.

Sledeću vrstu kreativnosti predstavlja pravljenje teorije. *Pravljenje teorije* podrazumeva konstruisanje pojmova sa određenim vezama tako da objašnjavaju postojeće podatke o datoj pojavi i sugerišu nove studije koje treba preduzeti. Stvaralac konstruiše set pojmova i istražuje njihove međuveze u pokušaju da objasni ono što se već zna, ili da naznači pravac u kojem će se kretati dalje istraživanje. Kao kod rešavanja problema, nije dovoljno da se protumači zadato, nego je jednako važno usmeravanje ka oblasti ili pojmovima gde će se tražiti objašnjenja u budućnosti.

Treći tip kreativnosti je davanje radova nove vrste. *Stvaranje nove vrste* predstavlja stvaranje novog oblika za izražavanje svog pristupa u datoj oblasti. Ono je često kod umetnika i to je način na koji nastaju novi pravci u umetnosti. Ovo stvaranje se može stepenovati. Prvi nivo predstavlja stvaranje radova koji pripadaju posebnoj vrsti, što se ponekad dešava pre nego što je ta nova vrsta definisana (kao na primer, sonet, sonata). Ponekad, nastaje potpuno nova vrsta (na primer, muzički video, hologram). Još češće je kreativno stvaranje kroz širenje postojeće vrste na nov način (na primer, kao što je bilo Pikasovo kubističko slikanje).



Četvrti tip kreativnosti ispoljava se u načinu rada. Kada stvaralac u velikoj meri isplanira i uvežba svoje izvođenje, a onda ga tako izvede da je specifično i prepoznatljivo njegovo, tada govorimo o postignuću u stilu tog pojedinca, *izvođenju u svom stilu*. Najčešći primer za ovu vrstu kreativnosti je muzika čuvenih izvođača. Komponente izvođenja su dobro uvežbane, izvođenje teče kako je planirano, ali veliki stvaraoci to rade u svom maniru koji je prepoznatljiv i samo njihov.

Poslednji oblik kreativnosti predstavlja *izvođenje sa visokim rizikom*. Aktivnosti se, kao i u prethodnom slučaju, izvode pred publikom od koje zavisi uspeh. Ovde je samo značajno veći rizik da se ne uspe, jer su manje šanse za planiranje i predviđanje razvoja događaja. Postignuće značajno zavisi od vremena kada je predstavljeno, od prirode publike, nepredvidivih okolnosti i reakcija učesnika. Na primer, politički i religiozni govori zavise najviše od slušalaca i učesnika skupa. Kreativnost se pojavljuje u načinu na koji izvođač može da prilagodi svoje izvođenje koje je u toku da bi postigao željeni cilj.

Kao što se ljudi razlikuju u oblasti inteligencije koju su sposobni da razviju, razlikuju se i u svojim predispozicijama prema određenom obliku kreativnosti. U izvesnoj meri svaka inteligencija ima sklonost prema izvesnim kreativnim oblicima. Na primer, jaka logičko-matematička inteligencija više ide u pravcu kreativnog rešavanja problema ili pravljenja teorija nego prema izvođačkim tipovima kreativnosti. Ali, sama inteligencija ne može da predvidi kreativne oblike ispoljavanja. Težnja pojedinca prema određenom kreativnom obliku predstavlja kombinaciju tri faktora: osim dominantne vrste inteligencije, bitne su prilike koje su dostupne u određenom domenu u tom istorijskom momentu i specifični sklop ličnosti i temperamenta datog pojedinca. Svi ovi faktori zajedno određuju konačni rezultat.

## Sternbergova teorija darovitosti i kreativnosti

Izuzetna, neuobičajena inteligencija predstavlja darovitost (Sternberg, 1986). Darovitost nije jednodimenzionalno svojstvo, nije potpuno ista kod svih osoba, kao što nije ista ni sama inteligencija. Darovitost se može dosegnuti različitim putevima i ispoljavati kroz različite oblike. Kognitivni, iskustveni i adaptivni aspekt intelektualne darovitosti objašnjavaju se komponentnom, iskustvenom i kontekstualnom podteorijom. Komponentna podteorija odgovara na pitanje kako su ponašanja inteligentna u bilo kom datom okruženju. Iskustvena podteorija odnosi se na pitanje koja su ponašanja inteligentna za datu individuu. Kontekstualna podteorija objašnjava gde su koja ponašanja inteligentna, što znači za koga i u kojoj sredini.

Komponentna podteorija povezuje inteligenciju sa unutrašnjim svetom osobe i specifikuje mentalne mehanizme koji leže u osnovi izuzetno inteligentnog ponaša-

nja. Može se govoriti o tri vrste informaciono-procesnih komponenti u zavisnosti od toga da li se radi o procesima koji učestvuju u učenju kako se nešto radi (komponente sticanja znanja), u planiranju šta će se i kako raditi (metakomponente) ili u samom obavljanju zadatka (delatne komponente). Metakomponente obuhvataju procese višeg reda koji se koriste kod planiranja, praćenja i odlučivanja u toku rada na zadatku. Izvođačke komponente javljaju se pri primeni različitih strategija za obavljanje zadatka. Selektivno kodiranje, selektivno kombinovanje i selektivno poređenje su procesi koji se sreću u toku sticanja novog znanja.

Iskustvena podteorija odnosi se na značaj prethodnog iskustva sa zadacima koji se rešavaju ili na situacije u okviru kojih se pojavljuju postavljene zadaci. Ovde se, prema Sternbergovim rečima, određuju tačke u kontinuumu iskustva date osobe sa zadacima ili situacijama koje najkritičnije uključuju upotrebu inteligencije. Najvažnije su veštine rada sa novim, nepoznatim materijalom i sposobnost organizovanja informacionih procesa. Sposobnosti rada sa novim pojavljuju se kod razumevanja zadatka i kod rešavanja zadatka. Novina i automatizacija idu zajedno, tako da što je osoba efikasnija u pogledu jedne od njih ostaje više mogućnosti da bude uspešna i u drugoj. Međutim, sa povećanjem iskustva opada novina, tako da zadatak postaje manje pogodan za merenje inteligencije (sa stanovišta novine).

Kontekstualna podteorija povezuje inteligenciju sa spoljašnjim svetom koji okružuje datu osobu. Svaka, pa i izuzetna inteligencija, ispoljava se u nekoj sredini i okruženju. Izuzetna inteligencija javlja se u kontekstu kao svrhovita adaptacija na okolinu, kao oblikovanje okoline i kao selekcija okoline koja je relevantna za datu osobu. Izuzetna inteligencija ne može se u potpunosti razumeti izvan sociokulturnog konteksta, kao što i procena inteligencije jedne osobe može da se razlikuje od jedne do druge kulture. Za merenje kontekstualno usmerene inteligencije mogu se upotrebiti tri klase inteligentnih ponašanja. To su: sposobnost rešavanja problema, verbalne sposobnosti i socijalne kompetentnosti.

Kreativno ponašanje i stvaranje kreativnih dela omogućava kreativna darovitost (Sternberg & Lubart, 1993). Kreativna darovitost uključuje kognitivne, stilske, lične, motivacione i sredinske aspekte koji se razlikuju od onih uključenih u akademsku darovitost, što znači da deca koja uspešno i lako savladavaju školske sadržaje imaju akademsku darovitost, ali ona ne mora biti praćena kreativnom. Sternberg i Lubart pozajmljuju investicionu teoriju iz ekonomije, nalazeći sličnosti između kreativnog pojedinca i uspešnog poslovnog čoveka koji trguje. Kreativno darovite osobe predlažu ideje koje u početku izgledaju čudne i nalaze se izvan sistema ideja koje imaju drugi ljudi o datom predmetu ili problemu. Međutim, s vremenom, kreativni pojedinci realizuju svoje ideje, ubeđujući druge ljude u njihovu vrednost, da bi ih plasirali i nametnuli kao rešenja u pravom trenutku, kada su te ideje viso-

ko cenjene i vrednovane. Kreativno postignuće potvrđuje se svojim rezultatima i prihvata onda kada rešava postojeći problem.

Najvažnije *intelektualne karakteristike* kreativno darovitih osoba predstavljaju njihove sposobnosti da vide probleme na drugačiji način od ostalih ljudi, da misle divergentno o mogućim rešenjima i da koriste procese uviđanja prilikom rešavanja problema ili ispunjavanja zadatka. Kreativno daroviti ljudi su izuzetno uspešni u definisanju problema, strateškoj upotrebi divergentnog mišljenja i veštinama selektivnog kodiranja, poređenja i kombinovanja informacija. Istraživanja pokazuju da pojedinci koji dolaze do kreativnih rešenja, dok definišu i redefinišu postavljeni problem, koriste specifične mentalne predstave. Divergentno mišljenje obezbeđuje darovitim osobama veći i bolji izbor strategija za rešavanje problema. Selektivno kodiranje omogućava uočavanje potencijalno relevantnog iz mnoštva informacija za razumevanje ili rešavanje problema; poređenje predstavlja dovođenje u vezu novih informacija sa starim na drugačiji način od onog koji koristi većina ljudi, a kombinovanje podrazumeva udruživanje ideja među kojima drugi ljudi ne vide vezu.

Sledeću karakteristiku kreativno darovitih ljudi predstavljaju njihova velika *znanja*. Stvaranju kreativnih dela prethode godine učenja i sticanja znanja. Kreativni pojedinci veoma dobro poznaju predmet svoga interesovanja. Darovita deca provode mnogo vremena prikupljajući informacije u oblasti svoga interesovanja, što im obezbeđuje dobru osnovu znanja. Posedovanje znanja o određenom predmetu pomaže pojedincu da stvori rad koji će biti nov u datoj oblasti. Takođe, znanje dozvoljava pojedincu da se postavi kao oponent i suprotstavi se nečemu što je bilo tačno ranije ali više ne važi, nije istina ili nije dovoljno da objasni pojavu na koju se odnosi. Uopšte uzev, znanje obezbeđuje stvaranje kvalitetnog rada u datoj oblasti. Međutim, dobro poznavanje materije može imati negativan uticaj na kreativnost u tom smislu što ograničava perspektivu pojedinca, umanjujući njegove sposobnosti da ponudi sveže ideje.

Svaki pojedinac ima određen kognitivni stil koji ima značajnu ulogu u njegovom kreativnom stvaranju. Pojedinci mogu imati iste visoke sposobnosti ali će njihovo postignuće biti različito, zato što se međusobno razlikuju po tome kako koriste te svoje sposobnosti. Sklonost pojedinca da koristi svoje sposobnosti na određen način predstavlja njegov intelektualni ili *kognitivni stil*. Kreativne osobe teže da stvaraju svoja pravila i rade na problemima koji su jedinstveni, slabije strukturirani i traže konstruktivno planiranje. Sternbergova (Sternberg, 1988) *Teorija kognitivnih stilova* zasnovana je na pojmu mentalnog samoupravljanja, a ona kaže da su principi kojima ljudi upravljaju svojim mislima uporedivi sa principima kojima vlada nadgleda narod. Slično upravi koja ima tri osnovne funkcije, zakonsku, izvršnu i sudsku, mentalni procesi mogu se grupisati u zakonske, izvršne i sudske.

Zakonska funkcija stvara, formuliše i planira. Izvršna funkcija izvodi planove koje je stvorila zakonska funkcija. Sudska funkcija uključuje suđenje, analiziranje i kritikovanje, što je neophodno za procenjivanje onoga što su zakonska i izvršna funkcija smislile i uradile.

Po Sternbergovom uverenju, svaki čovek u svom mentalnom funkcionisanju ispoljava dominaciju jedne od napred opisanih funkcija koje predstavljaju njegov stil mišljenja. Može se govoriti o ljudima koji imaju zakonski, izvršni i sudski intelektualni stil. Osobe sa zakonskim stilom vole i teže da stvaraju svoja pravila, rade na problemima koji su jedinstveni, na zadacima koji su slabije strukturirani i zahtevaju konstruktivno planiranje. Osobe koje imaju izvršni stil vole da slede pravila i izračunavaju koji putevi su najbolji za primenu plana, preferirajući probleme sa zatom strukturom. Pojedinci sa sudskim stilom vole da procenjuju pravila i procedure, da sude o postojećim strukturama i da ispituju ponašanje ljudi. Kreativno darovite osobe odlikuje zakonski stil, uz ogradu da niko ne sledi samo jedan stil, kao i da će stil u izvesnoj meri biti određen i situacijom u kojoj se osoba nalazi. Takođe, sklonost ka zakonskom stilu sama po sebi ne garantuje kreativnost.

Visoka kreativna darovitost podrazumeva davanje celovitog rešenja zadatka odnosno rešavanje određenog problema, što znači da mora da uključi procesovanje informacija na globalnom planu. Nastavljajući analogiju između mentalnog funkcionisanja čoveka i upravljanja državom, Sternberg određuje kognitivni stil prema nivou na kojem osoba misli i rešava zadatak kao opšti i specifični, slično državnoj upravi koja se prema oblasti koju obuhvata deli na globalnu i lokalnu. Opšte ili globalno procesiranje informacija odgovara federalnoj vladi, a specifično ili lokalno – upravi lokalne zajednice. Globalni stil podrazumeva davanje celovitih rešenja zadatka i rešavanje opštijih i značajnijih pitanja, dok se lokalni stil posvećuje rešavanju delova zadatka. Pojedinaac može i treba da bude kreativan u detaljima i na pojedinim delovima projekta, ali visoka kreativna darovitost uključuje rešavanje celovitih i značajnijih pitanja. Problemi lokalnog značaja su najčešće samo delovi opštijih problema, međukoraci u rešavanju problema kojima se bavi globalni stil.

*Osobine ličnosti* predstavljaju sledeći resurs kreativne darovitosti o kojem govore Sternberg i Lubart, koncentrišući se na jedan broj karakteristika koje su, po pravilu, prisutne kod kreativnih pojedinaca. Dakle, da bi osoba stvorila kreativno delo, potrebno je da ima i određeni sklop osobina koje će joj u tome pomoći. Rezultati ispitivanja ukazuju da među karakteristikama ličnosti najveći značaj imaju: sposobnost tolerisanja nejasnoća, spremnost za umereno preuzimanje rizika, želja da se prevaziđu teškoće kada se na njih naiđe u radu i da se izdrži uprkos njima, da se ide dalje, napreduje i „raste“ u datoj oblasti. Neophodna je i izvesna količina samopoštovanja, koje će pomoći pojedincu da podnese i reši probleme sa kojima se

susreće, dok ne završi to što radi i dok se i drugi ne uvere u vrednost toga na čemu je rađeno. Manje je jasno kako deluje značajnije prisustvo samopoštovanja.

Mada se često može imati utisak da se do kreativnih rešenja dolazi brzo, u trenutku, iznenada, poznata je stvar da kreativno postignuće zahteva visoku motivisanost svoga stvaraoca. Razlikujući motivaciju usmerenu na cilj (spoljašnju) i motivaciju usmerenu na zadatak (unutrašnju), Sternberg i Lubart tvrde da kod kreativno darovitih osoba dominira *motivacija orijentisana na zadatak*. Autori kreativnih dela ispoljavaju veliko interesovanje i ljubav za predmet kojim se bave, visoku koncentraciju pažnje i, uopšte, uporno rade u određenoj oblasti i na određenom problemu dok ne dođu do njegovog rešenja. Međutim, kao što intrinzična motivacija sama po sebi neće stvoriti kreativno delo, tako ni ekstrinzični motivatori nisu suprotni kreativnosti. U određenim etapama rada na zadatku, spoljašnji motivatori su vrlo poželjni. Njihov pozitivan uticaj ogleđa se u tome što podstiču pojedinca, ne skrećući njegovu pažnju sa zadatka. Spoljašne nagrade mogu uspešno da motivišu kreativnu produkciju u slučajevima kada već postoji visok nivo motivacije orijentisane na zadatak, i naročito, u toku kreativnog rada, u kasnijim fazama realizacije ideje, što često zahteva dugotrajan i naporan rad.

Kao kod osobina ličnosti, o ulozi motivacije postoje raznorodni podaci. Istraživanja pokazuju da kreativno darovite osobe imaju želju da postignu savršenstvo u tome što rade, teže da to što rade urade odlično, da samoaktualizuju svoje potencijale, kao i da zadovolje želju za intelektualnom novinom. Rezultati istraživanja nisu sasvim saglasni u pogledu načina na koji ovi motivatori utiču na stvaranje kreativnog dela. Na primer, dok je potvrđena pozitivna korelacija između intrinzične motivacije i kreativnog postignuća, želja za samoizražavanjem (koja predstavlja jedan od intrinzičnih motivatora), osim povoljnog, može da ima i nepovoljan uticaj na kreativnost. Ovo se dešava kada se osoba koja radi na rešavanju zadatka suviše usmeri na ostvarenje postavljenog cilja. Poznato je da prevelika želja često blokira pristup kreativnim rešenjima.

Sve navedene karakteristike pretvaraju se u kreativnu darovitost u interakciji sa okruženjem u kojem se osoba nalazi. *Sredina* najviše utiče svojom opremljenošću, sadržajima i orijentacijama, nagrađivanjem i vrednovanjem kreativnih proizvoda. Pojedine sredine posebno su stimulatívne, jer omogućavaju učenje i sticanje potrebnog iskustva, i pružaju dobre uzore koji podržavaju kreativno stvaranje. Kreativni stvaraoci često potiču iz porodica i sredina koje su mogle da im obezbede povoljne uslove za njihov razvoj (upoznavanje sa oblašću, sticanje znanja, potreban materijal za rad). Ono što važi za porodicu, važi i za ostale društvene institucije. Kreativno ponašanje ispoljava se tamo gde se nagrađuje. Procenjujući vrednost ponuđenih kreativnih rešenja, sredina određuje njihovu sudbinu i sudbi-

nu njihovih stvaralaca i tako utiče direktno na njihovo buduće ponašanje. Jedna ideja može biti u jednoj sredini procenjena kao vredna, a u drugoj kao bezvredna. U zavisnosti od toga gde se pojedinac nalazi, on će biti podstaknut ili obeshrabren da nastavi sa svojim radom.

Ako kreativnost predstavlja odgovor na problem koji se rešava, nema sumnje da ponuđena rešenja mogu biti manje ili više kreativna. Da bi se kreativni doprinosi pravilno klasifikovali, potrebno je razlikovanje oblasti i polja koji su relevantni za razmatrano rešenje. Polje predstavlja socijalnu organizaciju oblasti sa ličnim, društvenim, kulturnim i svim drugim uticajima u trenutku kada se kreativni doprinos dešava, dok je oblast formalni korpus znanja jedne discipline u svom istorijskom trajanju. Tek razlikovanje polja i oblasti može da objasni zašto se nešto što je smatrano kreativnim u određenom vremenu drugačije procenjuje u drugom vremenu. Na primer, zašto slike Van Goga izgledaju kreativnije današnjim slikarima nego što su se činile umetnikovim savremenikima ili, zašto je Mocart ostao muzički genije a njegov kolega Salijeri je sasvim zaboravljen? U datom vremenu kada se ocena doprinosa daje, polje nikada ne može da bude sigurno kako će se stvari dalje kretati i koji radovi će izdržati sud vremena.

Razlikujući polje od oblasti, Sternberg (1999) pravi *Propulzivan model kreativnih doprinosa* sa ciljem da omogući razvrstavanje koje će prevazići postojeća ograničenja. Model sadrži sedam različitih tipova kreativnih doprinosa koji mogu biti napravljeni u polju u kojem se radi u datom vremenu (tabela 5). Prva dva doprinosa, replikacija i redefinicija, zadržavaju polje u okviru kojeg se doprinos dešava tamo gde je i bilo. Slede kreativni doprinosi koji pomeraju polje u pravcu u kojem ono već ide, i to su uvećanje i napredno uvećanje. Pošto se pojave doprinosi koji pomeraju polje u novom pravcu, redirekcija i rekonstrukcija, poslednju mogućnost čini reinicijacija. Sternberg podvlači da se količina kreativnosti ne može proceniti na osnovu tipa kreativnosti. Neki tipovi kreativnih doprinosa verovatno pokazuju tendenciju da unesu novinu u većoj meri nego neki drugi. Ali kreativnost, takođe, uključuje kvalitet rada, a tip kreativnosti ne daje nikakve predikcije u pogledu kvaliteta rada. Ostaje pitanje šta smo dobili, osim opisa tipova kreativnosti?

Najniži nivo kreativnosti predstavlja replikacija. *Replikacija* utvrđuje sadašnje stanje u polju i omogućava da se neki nalaz, koji je bio iznenađujući, ponovo dobi-je. Više potvrda, određeni nalaz čini verovatnijim.

Sledeći tip kreativnosti je redefinicija. *Redefinisanje* uključuje promenu percepcije toga gde je polje, a kreativno je u meri u kojoj je redefinisanje polja različito od ranije definicije i u meri u kojoj se definicija prosuđuje kao verovatna ili tačna. Prvo predstavlja novinu, a drugo kvalitet.



Treći tip kreativnosti je uvećanje. *Uvećanje* se pojavljuje kada novo delo polazi od polja gde ono jeste i unapređuje ga sa te tačke u pravcu u kojem rad u polju već ide. Ovo je najčešći tip kreativnog doprinosa.

Tabela 5: Tipovi kreativnosti (Sternberg, 1999)

Tip kreativnosti	U čemu je doprinos
Replikacija	učvršćuje polje tamo gde je
Redefinicija	menja percepciju o tome gde je polje
Uvećanje	pomera polje napred u pravcu kuda je rad već išao
Napredno uvećanje	pojava ideje koja je „ispred svog vremena“
Redirekcija	uzima polje tamo gde je i pokušava da ga pomeri u novom pravcu
Rekonstrukcija	vraća polje unazad na tačku gde je bilo i pomera ga odatle u drugačijem pravcu
Reinicijacija	promena pravca i tačke u višedimenzionalnom prostoru

Kreativnost iskazana kao uvećanje može se stepenovati. Kada se pojavi ideja koja je „ispred svog vremena“ možemo govoriti o *naprednom uvećanju*, koje predstavlja četvrti tip kreativnosti. Reč je o ideji koja dolazi iz još nedosegnute tačke, pa su ovakva otkića često neshvaćena u svom vremenu. Istorija je puna primera suviše naprednih ideja za koje su trebale godine, pa čak i vekovi, da budu pravilno protumačene i prihvaćene.

Narednu vrstu kreativnosti predstavlja promena pravca u rešavanju problema. *Redirekcija* uzima polje tamo gde je u datom vremenu i pomera ga u novom pravcu, a kreativna je u meri u kojoj stvarno pokreće polje u novom pravcu i u meri u kojoj je taj pravac viđen kao poželjan za istraživanje. Novi pravac ukazuje na novinu, a poželjnost na kvalitet.

Pretposlednji, šesti tip kreativnosti nazvan je rekonstrukcija. *Rekonstrukcija* vraća polje nazad, na tačku gde je bilo pre i gde postoji određeni trag, ali onda da se kreće u pravcu drugačijem od onoga u kojem se kretalo. Ovaj rad je kreativan u meri u kojoj je tačno prepoznao dobar trag i u meri u kojoj je nov pravac, koji je mogao biti praćen u prošlosti, viđen kao korisna direkcija za buduće kretanje.

Poslednji, sedmi tip kreativnog doprinosa iz Sternbergovog modela jeste *reinicijacija* – što bi se slobodno moglo prevesti kao ponovno počinjanje ili započinjanje.



Situacija je sledeća: polje je dostiglo neželjenu tačku ili se iscrplo, krećući se u pravcu u kojem se kretalo. Ni promena pravca ni sleđenje zanemarenih tragova ne mogu da daju ništa novo u rešavanju postavljenog problema. Mora da se učini nešto novo, jer polje ne samo da stoji, već počinje i da stagnira. Reinicijacija se dešava kada stvaralac predloži kretanje u različitom pravcu iz različite tačke u višedimenzionalnom prostoru doprinosa, dovodi u sumnju pretpostavke i počinje ponovo iz tačke koja će najverovatnije napraviti drugačije pretpostavke od prethodnih. Ovo su doprinosi koji predstavljaju najveće promene, takozvane paradigme (kada smo na kraju jednog kreativnog ciklusa u rešavanju datog problema i, istovremeno, na početku novog pristupa).

U novijim radovima, Sternberg povezuje tumačenje inteligencije, darovitosti i kreativnosti: govori o uspešnoj inteligenciji, posmatra inteligenciju kao ekspertizu i oblikuje model sposobnosti za vođstvo. Pri određivanju kognitivnog razvoja, ekspertnosti i dostizanja izuzetnosti, Sternberg (1998, 2001) tvrdi da su važne sposobnosti i kompetencije, te da se među njima može napraviti konceptualna, ali ne i operacionalna razlika. Sposobnosti su kompetencije u razvoju, a kompetencije su ekspertiza u razvoju. Razvijanje *ekspertize* predstavlja proces sticanja i učvršćivanja seta veština potrebnih za visok nivo vladanja jednim, ili većim brojem oblasti životnog postignuća. Ekspertiza uključuje: metakognitivne veštine, veštine učenja, veštine mišljenja, znanja i motivaciju. Razvoj ekspertize obuhvata sticanje znanja i izgrađivanje veština, dok su eksperti odrasli ljudi koji su stekli potrebna znanja i razvili tražene veštine. Uočavamo da se kreativnost svodi na kreativno mišljenje koje se javlja u paru sa kritičkim.

Sternberg (2003b, 2004) nastavlja svoj rad tako što se usmerava na pitanje kako doći do pojedinaca za koje postoji najveća verovatnoća da će svoj talenat prevesti u akcije sa smislenim uticajem na svet, za šta je savremeno društvo najviše zainteresovano. Integrišući većinu ranije izloženih ideja, on konstruiše *model darovitosti WICS*<sup>5</sup> u okviru kojeg izdvaja i analizira sledeće karakteristike: mudrost, inteligenciju, kreativnost i sintezu. Potvrdu za izabrane varijable traži među kriterijumima koje prestižne obrazovne institucije koriste pri izboru kandidata kojima pružaju podršku. Pošto je razmotrio veći broj kriterijuma za dodeljivanje stipendija za školovanje, Sternberg nalazi da najveću prediktivnu vrednost imaju oni pokazatelji koji sjedinjuju uspešnu inteligenciju, kreativnost i mudrost, kao što su: sposobnost da se doprinese polju proučavanja, sposobnost da se doprinese društvu, kapacitet za budući uticaj, liderske sposobnosti, potencijal za buduće postignuće, potencijal da se utiče na mišljenje drugih i davanje doprinosa/postignuća u različitim oblastima.

<sup>5</sup> Naziv modela je akronim od početnih slova navedenih karakteristika.

*Uspešna inteligencija* je ona koja pravi razliku adaptaciju pojedinca na sredinu u kojoj živi i radi, menjanjanje te sredine do određenog nivoa i selekciju nove sredine u koju osoba o kojoj je reč prelazi, kada više ne može da se prilagođavati da dalje menja sredinu. *Kreativnost* je odluka i stav prema životu isto koliko je stvar sposobnosti. Istovremeno i zajedničko delovanje tri vrste veština (sintetičke, analitičke, praktične) rezultira u pravu kreativnost. Samo prisustvo sintetičkih veština može dati kreativne ideje, ali ne omogućuje da budu prepoznate i prodane. Analitičke veštine omogućavaju odličnu kritiku ideja drugih, ali neće iznedriti nove ideje. Praktične veštine mogu dati uspešnog izvršioca (na primer, prodavca), ali neće stvoriti kreativne ideje, niti obezbediti promociju ideja. Prisustvo uspešne inteligencije i kreativnosti otvara prostor za pojavu mudrosti. *Mudrost* je primena inteligencije i kreativnosti koje su posredovane vrednostima ka postizanju zajedničkog dobra kroz ravnotežu intrapersonalnih, interpersonalnih i ekstrapersonalnih interesa. Cilj je da se dovedu u ravnotežu prilagođavanje na postojeću okolinu, oblikovanje te okoline i izbor nove.

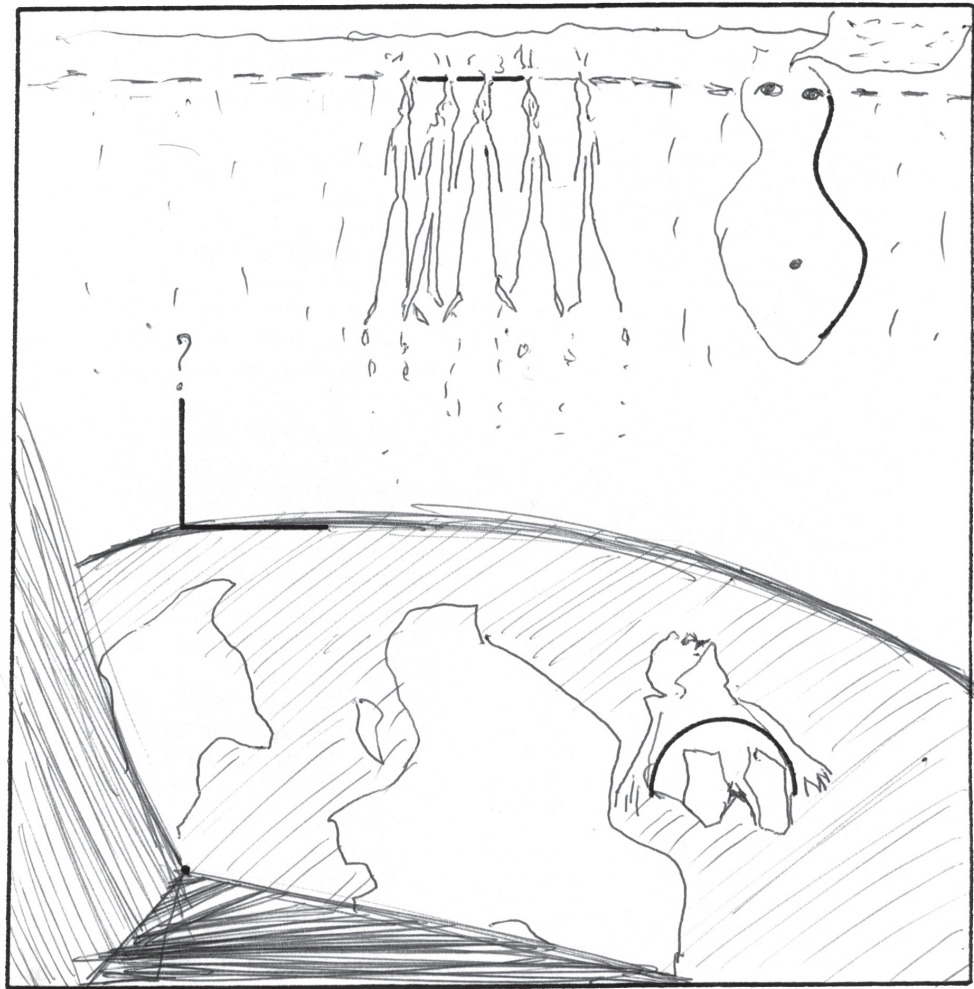
## Šta dalje?

Kreativnost predstavlja značajan deo darovitosti, a sastoji se od kreativnih sposobnosti i kreativne motivacije (Dočkal, Laznibatova & Kovač, 1992). Darovitost se manifestuje kroz različite vrste talenta, a može da se kvantifikuje na osnovu efikasnosti. Prvu grupu svojstava koja omogućavaju darovitost čine preduslovi koji obuhvataju somatske karakteristike, sposobnosti, veštine i stečena znanja. Drugu grupu čine dinamička svojstva koja obuhvataju nespecifičnu motivaciju, svojstva volje i ličnu orijentaciju. Opšte komponente talenta koje su uključene u svaku vrstu aktivnosti obuhvataju intelektualne sposobnosti, kreativne sposobnosti i potrebu za samopotvrđivanjem. Pojedine komponente talenta imaju hijerarhijsku strukturu koja je povezana sa vrstom talenta. Na najnižoj lestvici hijerarhije su svojstva koja specifikuju vrstu talenta, mada neka svojstva mogu da imaju opštu ulogu u odnosu na jednu aktivnost, a specifičnu ulogu u odnosu na drugu. Postoje izvesni kritični periodi za razvoj određenog talenta ali je razvoj talenta, u stvari, vrlo individualan. Talenat se u detinjstvu ispoljava preko širokih interesovanja i upražnjavanja velikog broja raznovrsnih aktivnosti. Međutim, prerana specijalizacija u tretmanu talenta, u većini slučajeva, inhibira njihov razvoj.

Ispitivanje porekla, strukture i razvoja kreativnosti ukazuje na njenu neraskidivu povezanost sa intelektualnim sposobnostima i talentima, a najbolju potvrdu predstavljaju konstrukti tipa „kreativna darovitost“ ili „kreativni talenat“. Kreativnost se određuje kao svojstvo pojedinca, preko osobina ličnosti, kao karakteristike

ponašanja ili obeležje određenih postignuća i proizvoda. U sva tri slučaja govori se o fleksibilnosti, fluentnosti, originalnosti i inovativnosti, što znači produkciji novih i brojnih ideja, davanju retkih, neobičnih i neočekivanih rešenja, udaljenih asocijacija koje se često ne mogu odmah povezati sa početnom idejom, premošćivanju, do tog vremena neprelaznih, granica među različitim oblastima i povezivanju naizgled nesaglasnih i neuporedivih sadržaja. Kreativnost ima različita značenja u različitim sredinama, kulturama, tradicijama, društvenim sistemima, obrazovno-profesionalnim grupama, porodicama, pa čak i kod pojedinaca u različitim životnim dobima.

Analiza teorija i modela kreativnosti upućuje na zaključak da je kreativnost više opisana nego što je objašnjena, dok proces kreativnog stvaranja ostaje neuhvatljiv. Pouzdano se zna da neka deca koja ispoljavaju kreativno ponašanje u detinjstvu i mladosti ne zadržavaju ovo svojstvo kroz ceo život, i obrnuto, neka deca koja se ni po čemu ne izdvajaju, kasnije postaju kreativni stvaraoci. Takođe, poznato je da se relativno veliki broj dece opisuje kao kreativan u raznim oblastima ljudske delatnosti i to u više oblasti, dok je znatno manji broj odraslih kreativan i to, po pravilu, u manjem broju oblasti. Primetan je pad kreativne produkcije kod dece kako se kreću kroz školu, tako da što su starija imaju manju kreativnu produkciju. Nije jasno da li je pad kreativnog izražavanja razvojni trend i/ili posledica uticaja sredine, dok se najskeptičniji pitaju da li nije reč o nepovoljnom uticaju škole (Kroflin i dr., 1987)?



# MERENJE KREATIVNOSTI U DETINJSTVU I MLADOSTI

---

O ČEMU JE REČ?

KOLIKO PRECIZNO SE KREATIVNOST MOŽE IZMERITI

Uvod

Testiranje i procenjivanje kreativnosti

Ograničenja testova i kriterijumi kreativnosti

Ispitivanje kreativnosti u funkciji razvoja

Šta dalje?

---

## Uvod

Merenje kreativnosti obuhvata procenjivanje karakteristika ličnosti, ponašanja i kreativnih dela od strane eksperata za datu oblast, kao i ispitivanje pomoću testova. Testovima se proveravaju iste karakteristike ličnosti i ponašanja za koje se veruje da predstavljaju pogodne uslove za pojavljivanje kreativnosti, ili one same čine kreativnost. Najčešće se koriste testovi divergentnog mišljenja, kojima se samo procenjuje potencijal za kreativno mišljenje. Međutim, podatak o opštem divergentnom mišljenju nije dovoljan pokazatelj aktuelne kreativnosti, niti se na osnovu njega mogu napraviti dobre prognoze o kreativnosti date osobe u budućnosti. Postojeći testovi kreativnosti imaju problem sa pouzdanošću i validnošću, a teškoće u merenju kreativnosti pomoću testova su takve da se zahteva velika opreznost u tumačenju njihovih rezultata i čak postavlja pitanje da li ima smisla da se kreativnost na ovaj način meri.

Sa druge strane, preovladava uverenje da kreativnost predstavlja suštinu darovitosti i talenta, iz čega se izvodi zaključak da je merenje kreativnosti na mlađim uzrastima potrebno. Još nisu rešena pitanja o tome šta čini kreativnost u detinjstvu i kako da se ti pokazatelji povežu sa kreativnošću u odrasloj dobi. Radikalne ideje stižu od vaspitača koji rade sa najmlađima: da su sva deca kreativna, da se kreativnost ne može tačno utvrditi, niti sa velikom sigurnošću predvideti šta će se kasnije desiti u životu. Najsigurnije dokaze o kreativnosti dece istraživači nalaze u retrospektivnim proučavanjima života velikih ljudi. Tako su u mnogim radovima iz detinjstva i mladosti velikih umetnika i naučnika nađeni „dokazi“ njihove izuzetnosti. Da li se „dokazi“ nalaze zato što istraživači znaju šta traže, ili ti dečiji radovi dobijaju na značaju u kontekstu kasnijih proverenih postignuća priznatih stvaralaca, ostaje otvoreno pitanje.

## Testiranje i procenjivanje kreativnosti

Počeci testiranja kreativne ličnosti i kreativnog procesa mogu se naći još kod Binea, dok se Gilfordov rad može smatrati početkom kontinuiranog razvoja testova u ovoj oblasti (Copley, 1996). O brojnosti procedura za procenjivanje kreativnosti kao psihološke crte svedoči 355 testova koje su osamdesetih godina dvadesetog veka registrovali Torrens i Goff (Torrance & Goff, 1989). Kao što je već rečeno, među prvim testovima kreativnosti pojavili su se Gilfordovi testovi – ukupno 24 postulirana faktora u njegovom 120-faktorskom modelu intelekta odnosi se na kreativnost. Pored Gilfordovih, najuticajniji testovi bili su Torensov test kreativnog mišljenja (Torrance Test of Creative Thinking), Mednikov test udaljenih asocijacija (Remote Associated Test) i Valač-Koganov test (Wallach Kogan Test). Svi ovi

testovi koncentrišu se na merenje divergentnog mišljenja, dovođenjem ispitanika u jednostavnu situaciju, u kojoj se od njega traži da generiše najveći mogući broj ideja koje data situacija dozvoljava.

Kako je tekao razvoj testova kreativnosti? Gilford, sredinom dvadesetog veka, započinje rad na testovima kreativnosti tako što proučavanje sposobnosti i kognitivnih vidova kreativnosti integriše u jedan radni okvir. Potom, definiše kreativnost kao osobinu koja uključuje originalnost, fleksibilnost, fluentnost, motivaciju i temperament. Činioci kreativnosti i njima odgovarajući testovi imaju valjanost kao testovi neposredne kreativnosti. U testovima, kao što su *Test različitih upotreba* (The Alternative Uses Test), *Test poboljšanja produkta* (The Product Improvement Test) i *Test posledica* (The Consequences Test), traži se veći broj odgovora, koje treba dati u ograničenom vremenu. Radeći sa ovim i drugim testovima, Gilfordov istraživački tim utvrdio je osam faktora divergentnog mišljenja, a to su: fluenost reči, asocijativna fluenost, pojmovna fluetnost, originalnost, adaptivna fleksibilnost, spontana fleksibilnost, redefinisanje i osetljivost za probleme (prema: Đorđević, 1979).

*Test posledica* ima zadatke koji polaze od određenih hipotetičkih situacija, a od ispitanika se traži da otkrije što više posledica koje se odnose na dati zadatak. Odgovori se klasifikuju u dve grupe: udaljeni i očigledni odgovori. Udaljeni odgovori odnose se na pronalaženje udaljenih asocijacija i rešenja a mere originalnost. Očigledni odgovori predstavljaju sposobnost ispitanika da pronađu takva rešenja koja su u bliskoj i očiglednoj vezi sa datim zadatkom. Ovi odgovori pokazuju stepen sposobnosti ispitanika da proizvede što veći broj ideja na osnovu datog zadatka, a da pritom ispuni i izvesne smislene zahteve. *Test davanja naslova pročitanim pričama* meri duhovitost kao aspekt originalnosti. Zadatak ispitanika je da za izloženu priču napravi što je moguće više odgovarajućih naslova. Moguće su dve vrste odgovora: tačni, ali koji na uopšten način izražavaju sadržinu priče, i duhoviti, koji se smatraju originalnim odgovorima.

Gecels i Džekson (Getzels & Jackson, 1962) razlikuju inteligenciju i kreativnost kao dve dimenzije intelekta. Stvaralaštvo je specifična sazajna delatnost koja rezultira u novom, to jest misaona aktivnost koja je usmerena ka onome što može da nastane, a ne ka onome što jeste. Ovi autori koriste pet testova za merenje kreativnosti: asocijacija reči, upotreba stvari, skrivalice, priče i sastavljanje problema. U *Testu asocijacija* reči traže se različite verbalne asocijacije na reči stimulse. *Test upotreba stvari* meri sposobnost strukturisanja nekompletnog ili poremećenog perceptivnog stimulusa. Ovaj test je adaptacija Gilfordovog Testa cigle, a meri fleksibilnost. *Test skrivalice* meri sposobnost da se pronađu skrivene geometrijske strukture u okviru kompleksnog oblika – osamnaest jedinstvenih geometrijskih struktura gde je svaka sastavljena od četiri kompleksa figura. *Test priče* sastoji se od četiri priče, u kojima nedostaju poslednji redovi, a ispitanik treba da sastavi tri



različita završetka za svaku priču (moralistički, šaljiv, žalostan). U *Testu sastavljanja matematičkih problema* od ispitanika se traži da sastavi što više problema na osnovu datih informacija. Boduje se broj, podesnost, kompleksnost i originalnost sastavljenih zadataka.

U početku, testovi su imali predviđeno vreme za rad, ali se došlo do saznanja da to nije dobro. Stoga se predlaže da se testovi kreativnosti zadaju bez vremenskih ograničenja, u relaksiranoj atmosferi. Ovakav pristup ima *Valač-Koganova baterija* koja se sastoji od tri verbalna i dva vizuelna zadatka: „navođenje“, „alternativne upotrebe“, „sličnosti“, „značenje šare“ i „značenje linije“. Test se koristi kod učenika osnovne škole, a ima verziju i za predškolski uzrast. Prilikom ocenjivanja, svaki zadatak dobija skor za originalnost i broj odgovora. Valač i Kogan nalaze pet faktora u domenu divergentnog mišljenja: originalnost, izražajnu fluentnost, fluentnost reči, asocijativnu fluentnost i pojmovnu fluentnost (Walach & Kogan, prema: Đorđević, 1979). Iako su korelacije kreativnosti sa merama inteligencije značajne, autori zaključuju da kreativnost ima znatan stepen opštosti i da je supstancijalno nezavisna od inteligencije (prema: Milinković, 1980).

Jedan od najčešće korišćenih testova širom sveta jeste *Torensov test kreativnog mišljenja* (Torrance, 1964, 1984). Torrens smatra da se kreativnost ispoljava kroz različite medije, pa je tako treba i ispitivati. Torensov test kreativnog mišljenja ima verbalnu i figuralnu formu, a meri fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. Test se može primeniti individualno i grupno. Za decu od tri do osam godina, Torrens je razvio poseban *Test kreativnog mišljenja u akciji i pokretu* (*Thinking Creatively in Action and Movement – TCAM*), iz kojega se mogu izračunati skorovi fluentnosti, originalnosti i imaginacije. Za ocenjivanje i skorovanje potreban je obučeni istraživač sa iskustvom, pošto test ima nisku pouzdanost, kao i većina drugih testova kreativnosti.

*Mednikov test udaljenih asocijacija* takođe spada u često korišćene testove u merenju kreativnosti. Mednik i Mednik (Mednick & Mednick, 1964) tvrde da se kreativno mišljenje sastoji od obrazovanja novih kombinacija asocijativnih elemenata, koje ispunjavaju specifične zahteve ili su na neki način upotrebljive. Što su uzajamno udaljeniji elementi nove kombinacije, proces ili rešenje su kreativniji. Kreativnost se meri preko broja odgovora i njihovog kvaliteta. Ovaj test sastoji se od trideset ajtema, a svaki ajtem od zadatih reči i ponuđenih rešenja. Zadatak ispitanika je da napravi što više kombinacija od po tri reči, koje će biti međusobno povezane po određenom principu. Bodovanje odgovora koji ukazuju na kreativnost suočeno je sa sledećim problemom: kako biti siguran da će određena reč imati jasno i nedvosmisleno značenje i stoga rešenje, tako da su tri reči među kojima se vidi odnosno uspostavlja veza, povezane na jedinstven i konzistentan način, a što je ispitanik ponudio kao odgovor.

Pregled testova kojima se meri kreativnost u Evropi pokazuje da je testiranje pod velikim uticajem američkih istraživača (Urban, 1990). I ovde su najčešće korišćeni Torensov test kreativnog mišljenja, Valač-Koganovi testovi, stavke iz Gilfordove baterije i Mednikov test udaljenih asocijacija. U većini evropskih zemalja urađene su adaptacije Torensovog testa. U Velikoj Britaniji primenjavana je adaptacija *Testa Vigotskog koji obuhvata apstraktno i konkretno postignuće* (prema: Freeman, Butcher & Christie, 1971), *Test hipoteza* (Pole, 1969), a postoji i poseban deo za merenje kreativnosti u okviru Britanske skale inteligencije. U Italiji je korišćen *Kirtonov inventar adaptacija-inovacija* (Kirton, 1977) i *Test ekspresije* (Calvi, Padovani & Spreafico, 1965). Švedani su napravili *Perceptivno-genetički test kreativnog funkcionisanja* (Smith & Carlsson, 1978), a Nemci *Verbalni test kreativnosti* (Schoppe, 1975) i *Test divergentnog mišljenja* (Meinberger, 1977).

Adaptacijom i primenom mnogih testova kreativnosti u našoj sredini bavio se Kvašček (1981). Kvašček je koristio testove čiji su autori Gilford, Gecels i Džekson, Baron, Frederik, Vernon i Kračfild. Neke od Gilfordovih testova i testova Gecelsa i Džeksona koje je koristio Kvašček već smo opisali. Od testova drugih autora, pominjemo Baronovu modifikaciju *Testa neobične upotrebe*, u kojem se traži da ispitanik otkrije šest različitih i neobičnih upotreba za svaki predmet koji predstavlja zadatak. Kao originalni odgovori smatraju se retki i neobični, ali primenljivi odgovori. Baronov *Test preraspoređivanja reči* sadrži pedeset slučajno izabranih imenica, prideva i glagola, od kojih ispitanik treba da sastavi priču. Poželjno je da priča obuhvati što više zadatih reči. Dobijene priče ocenjuju procenjivači na devetostepenoj skali originalnosti. Među korišćenim testovima nalaze se još *Test formulisanja hipoteza* čiji je autor Frederik, i *Test imaginativne konstrukcije*, čiji je autor Vernon.

Dobar rezime testova kreativnosti koji su u upotrebi u našoj sredini pravi Gojkov (1995). Njena *Baterija za ispitivanje kognitivnog stila* sadrži sledeće testove: Test davanja naslova pročitanim pričama; Test davanja naslova karikaturama; Test sastavljanja problema; Test sastavljanja priča na osnovu datih reči; Test dovršavanja pripovetki; Test figura; Test prostornog razmeštanja i rešavanja problema; Test proizvođenja različitih, originalnih ideja, novih relacija; Test edukcije; Test zagonetki; Test oslobađanja relacija starih odgovora; Test otkrivanja različitih i originalnih ideja; Test nastavljanja logičke serije; Test zagonetnog rodoslovlja; Test analogije; Test deduktivne logike; Test tolerancije na nesklad; Test traganja za fantastičnim rešenjem problema, otkrivanjem udaljenih relacija datih podataka i menjanja principa; Test anticipatorne imaginacije; Test otvorenosti duha; Test anticipiranja posledica i pronalaženja novog postupka imaginacijom; Test imaginacije; Test konstruisanja „pronalezaka“ na osnovu datih podataka; Test selektivnog

obraćanja pažnje; Test razvijanja klasa; Test formiranja pojmova; Test zaključivanja na osnovu analize.

U domaćoj literaturi mogu se naći opisi još nekih testova kreativnosti koji su adaptirani za rad sa našim ispitanicima. Tako se u selekciji studenata, u okviru baterije testova, koristi *Test višestrukih klasifikacija* (TVK) čiji su autori Bujas i Vodanović (Krnjaić, 2002). TVK je test divergentne produkcije semantičkih, simboličkih i figuralnih klasa. Test ima dve forme, verbalnu i grafičku, a svaka od njih ima po dvadeset pitanja. Ispitanik treba da produkuje što veći broj rešenja koje sadrži klasifikaciju od tri člana i načelo po kome je izvršena. U verbalnoj formi, u okviru svakog zadatka, ponuđeno je između pet i devet reči od kojih treba formirati klase od tri reči sa zajedničkim obeležjem. Zadaci u grafičkoj formi sastoje se od geometrijskih figura, rimskih i arapskih brojeva, domina i slova. Standardni rad iznosi četrdeset minuta, a broj mogućih odgovora nije ograničen. Svako kompletno rešenje, koje sadrži klasifikaciju i načelo, nosi po jedan poen.

Bujas i Vodanović konstruisali su Test višestrukih klasifikacija po ugledu na Gilfordov test Divergentna produkcija, usvajajući njegovo načelo da je divergentna produkcija proizvođenje različitih informacija na osnovu datih podataka. Test meri fleksibilnost, to jest sposobnost ispitanika da razmatra različita bitna svojstva istog pojma, što omogućava svrstavanje datog pojma u više klasa, kao i sposobnost menjanja kategorije odgovora i direkcije u mišljenju tokom rešavanja zadatka. Test meri originalnost koja dozvoljava uzimanje u obzir različitih značenja pojmova, otkrivanje njihovih bitnih svojstava, redefinisane klasa i kategorisanje istog pojma na različite načine. Test meri fluentnost koja predstavlja sposobnost brzog proizvođenja odgovora i ideja, sa naglaskom na kvantitetu produkcije.

*Mađarska adaptacija Torensovog testa divergentnih sposobnosti* (Hungarian Adaptation of the Divergent Ability Torrance Test – *HA-DATT*) koji meri fluentnost, fleksibilnost i originalnost na zadacima asocijativnog tipa i tipa slobodne produkcije, korišćena je kao osnova za pravljenje *Beogradske verzije Torensovog testa divergentnih sposobnosti* (Šefer, 2000). Ispitanici na vizuelni podsticaj daju likovne, ili verbalne odgovore. Test je zasnovan na Gilfordovoj teorijskoj koncepciji o divergentnim sposobnostima, a preuzet je od Torense, u skraćenoj mađarskoj adaptiranoj verziji. Uspeh ispitanika je ocenjivan prema Torensovim kriterijumima, mađarskim kriterijumima i kriterijumima koji su napravljeni za učenike osnovnih škola u Srbiji. Autorka istraživanja napominje da test dozvoljava izvesnu subjektivnost pri ocenjivanju, pošto je nestrukturisan, to jest otvorenog tipa. Nesavršenost ocenjivanja ogleda se u relativnosti i arbitrarnosti normi.

Ovaj Test je test divergentnih sposobnosti asocijativnog tipa, polustrukturisan i otvoren. Strukturisanost je sadržana u početom stimulusu, standardnim uputstvima za testovni zadatak i principima ocenjivanja. Otvorenost je u tome što se očekuju

višestruka, individualna, različita, jedinstvena rešenja. Torensovi testovni zadaci su varirani: paralelne linije zamenjene su krugom u zadatku *Puno predmeta*; igračka slona zamenjena je majmunom u zadatku *Poboljšanje predmeta*; kutija je zamenjena konzervom u zadatku *Neobične upotrebe*; a obojeni oblik jajeta, posebno izrezan i pripremljen da se zalepi na list papira, zamenjen je oblikom bubrega u zadatku *Konstruisanje slike*. Testiranje je lakše, jer je skraćeno smanjenjem broja zadataka i radi se bez vremenskog ograničenja. Šefer dopunjuje i koriguje kriterijume ocenjivanja odgovora, na osnovu rezultata istraživanja.

*Beogradska verzija Torensovog testa kreativnog mišljenja* sastoji se od četiri zadatka, od kojih su dva tipa „papir-olovka“ i zahtevaju crtanje (krugovi, bubreg), a druga dva verbalna i traže usmene odgovore (majmun, konzerva). Test se zadaje u dve odvojene situacije, a daju se u kombinaciji jedan slikovni i jedan verbalni zadatak (prvo krugovi i majmun, potom bubreg i konzerva). Fluentnost se ocenjuje preko broja odgovora koje je ispitanik dao, a zanemaruju se ponovljeni i očigledno besmisleni odgovori. Broj upotrebljenih širih i užih kategorija, u koje se prema korišćenoj klasifikaciji mogu svrstati dati odgovori, pokazuje fleksibilnost. Zbir bodova koje ispitanik dobija za retke odgovore (koji treba da budu retki u uzorku odgovora ispitanika) predstavlja originalnost. Mogu se dati dodatni bodovi za pojedine zadatke na osnovu slobodne procene istraživača. Na primer, za konstrukciju slike istraživač može dati dodatne bodove za imaginativnost (Šefer, 2000).

U celini, testovi kreativnosti mogu se klasifikovati, prema tome koje karakteristike kreativne ličnosti mere, na one koji se odnose na: interesovanja, aktivnosti, osobine ličnosti i motivaciju (Cropley, 1996). Prvu grupu testova čine biografski inventari i testovi ličnosti, od kojih su najpoznatiji: *Inventar životnih iskustava* (Michael & Colson, 1979), *Alfa biografski inventar* (Institute for Behavioral Research in Creativity, 1968), *Interesovanja* (Renzulli, 1997), *Skala kreativnosti u životu* (Richards et al., 1988), *Ajova inventar inventivnosti* (Colangelo et al., 1992). Od ličnih karakteristika, za koje se smatra da uvećavaju verovatnoću pojavljivanja kreativnosti, mere se radoznalost, dovitljivost, nezavisnost, samopoverenje, istrajnost i nekonvencionalnost, a testovi kojima su merene ove karakteristike su: *Subskala kreativnosti na Skali za procenjivanje karakteristika i ponašanja najboljih učenika* (Renzulli, Hartman & Calahhan, 1971), *Stvari koje moje dete voli da radi* i *Upitnik za nominaciju učenika* (Renzulli, Reis & Smith, 1981), *Inventar darovitosti za nalaženje talenta* (Rimm & Davis, 1980) i *Abidi-Šumaher kreativni test* (O'Neil, Abedi & Spielberg, 1994).

Istraživanja pokazuju da podaci prikupljeni biografskim inventarom imaju značajno višu korelaciju sa kreativnom produkcijom u stvarnosti od mnogih testova kreativnosti koji pokušavaju da direktnije mere kreativnost. Iz ovog razloga, navešćemo jedan biografski inventar među instrumentima za merenje kreativnosti.

Kod Kvašćeva nalazimo opis *Inventara ličnosti* čiji su autori Tejlor i Elison (Taylor & Ellison, prema: Kvašćev, 1981). Ovaj Biografski inventar sadrži 300 pitanja višestrukog izbora, a od ispitanika se traži da opiše svoja interesovanja, iskustva i sklonosti prema određenim oblastima i načinima interesovanja. Konkretno, pitanja su grupisana u odeljke: istorija razvoja; roditelji i porodični život; akademska karijera; period zrelosti i interesovanja; pitanja o aktivnostima u detinjstvu, iskustva, stavovi i interesi, opisivanje aktivnosti u slobodnom vremenu, preferencije određenih vrednosti.

Motivacija se meri pomoću *Baron-Velšove skale za umetnost* (Welsh, 1959), kao i *Figuralnog testa preferencija* koji je zasnovan na ovom pristupu. *Velšov test preferencija prema određenim figurama* zahteva od ispitanika da izraze preferencije, ili odsustvo preferencija, u odnosu na apstraktne linije crteža na kartama. Utvrđeno je da kreativniji pojedinci ispoljavaju u znatno većoj meri preferencije crteža koji su kompleksniji, asimetričniji i gde postoji veći dinamizam u odnosu među elementima crteža (prema Kvašćev, 1981). Noviji testovi kreativnog mišljenja su: *Skala za divergentno-konvergentno rešavanje problema* (Facaoaru & Bittner, 1987) i *Test Janusijanskog mišljenja* (Rothenberg, 1988). Slede testovi za rešavanje problema koje dobro predstavlja *Test kreativne imaginacije* (Schubert, Wagner & Schubert, 1988). Poslednju grupu testova za merenje kreativnosti čine nekognitivni testovi, kao što su: *Test za merenje kreativnog mišljenja pomoću crteža* (Urban & Jellen, 1993), *Test kreativnog funkcionisanja* (Smith & Carlsson, 1989) i *Majer-Brigsov indikator tipa* (Myers & McCaulley, 1985).

Dobar predstavnik novijih testova kreativnosti, kojima se pokušava da se testovni sadržaj što je moguće više oslobode od uticaja kulture, jeste *Test za merenje kreativnog mišljenja pomoću crteža* (*Test for Creative Thinking-Drawing Production – TCT-DP*). Urban i Jelen (Urban & Jellen, 1993) razvili su ovaj test sa namerom da se primeni na ispitanicima različitog uzrasta, da bude koristan instrument za uočavanje visokih i niskih kreativnih potencijala, i bude jednostavan i ekonomičan za upotrebu. Test ima dve forme (A i B), koje se mogu zadavati zajedno ili posebno, a svaka predstavlja započeti crtež, koji sadrži pet elemenata u velikom kvadratu (polukrug, prav ugao, tačku, krivu liniju, izlomljenu liniju), dok je šesti element (nezavršeni kvadrat) izvan zatvorenog okvira. Od Forme A napravljena je Forma B tako što je crtež kojim je predstavljen zadatak rotiran 180 stepeni. U oba slučaja od ispitanika se traži da dovrši započeti crtež.

Pravljenje crteža koje je više ili manje zasnovano na datim, jednostavnim figuralnim delovima i konačan produkt – crtež, procenjuju se preko kategorija koje su Urban i Jelen razvili u kontekstu geštalt teorije, nadajući se da će se tako u većoj meri približiti suštini kreativnosti. Autori insistiraju na tome da njihov test omogućava da se kreativna osoba posmatra kao celovita ličnost, a ne samo kao neko ko radi



intelektualno. Kreativni proces odvija se na različitim nivoima obrade informacija i svesti, i uključuje različite kognitivne aktivnosti, a ne samo divergentne. Sve ovo je uvaženo razvijanjem teorijskih, a ne statističkih kategorija za ocenjivanje. Autori veruju da je problem koji ispitanik rešava otvoren, da mora da se otkrije i da se u toku rešavanja zadatka, ispitanik susreće sa različitim ograničenjima koja treba da prevaziđe, kao i sa različitim pristupima među kojima vrši izbor. Crtež koji ispitanik napravi ocenjuje se na ukupno 14 pokazatelja, od kojih se 13 odnosi na ono što je nacrtano. Poslednji pokazatelj je vreme rada, koje se boduje pod određenim uslovima – samo kod viših rezultata.

Aspekti kreativnosti koji se ocenjuju kod *TCT-DP testa* jesu: nastavljanje – bilo kakva upotreba zadatih figuralnih fragmenata; popunjavanje – dovršavanje ili dopuna koja je učinjena sa korišćenim, nastavljenim ili produženim figuralnim fragmentima; novi elementi – bilo koja nova figura, simbol ili element; povezivanje pomoću linija – odnosi se na nacrtanu vezu između dva kontinuirana fragmenta; povezivanje koje doprinosi temi – ocenjuje se koliko je ispitanik napravio celovit crtež; prekidanje granica koje zavisi od fragmenta i uključuje upotrebu malog otvorenog kvadrata koji je izvan zatvorenog okvira; prekidanje granica koje ne zavisi od fragmenta, spoljnog otvorenog kvadrata; perspektiva – prelaženje u trodimenzionalni prostor; humor – vrednuje se emocionalna i ekspresivna moć crteža odnosno koliko je jaka afektivna uključenost ili emocionalno raspoloženje crtača. Preostala četiri pokazatelja koji čine aspekt „nekonvencionalno“ obuhvataju: svaku manipulaciju materijalom; upotrebu nadrealističkih, fikcionih i apstraktnih elemenata; upotrebu kombinacije simbol-figura; i nestereotipnu upotrebu datih figuralnih fragmenata.

Testiranje divergentnog mišljenja proširuje se ispitivanjem osećanja. *Paket za procenjivanje kreativnosti* (Creativity Assessment Packet), čiji je autor Vilijam (Williams, 1980, 1993), meri dva aspekta kreativnosti: divergentno mišljenje i divergentna osećanja. Kreativno (divergentno) mišljenje obuhvata fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju, dok su aspekti divergentnih osećanja radoznalost, imaginacija, kompleksnost i preuzimanje rizika. Vilijams određuje originalnost kao davanje novih i jedinstvenih ideja. Fluentnost je sposobnost stvaranja ideja mišljenjem koje proističe jedno iz drugog, prema sopstvenoj logici. Elaboracija je proširenje jedne ideje da bi se stvorile druge, razmišljanjem o pojedinim delovima ideje ili menjanjem jednog aspekta ideje i promišljanjem kakav će uticaj ta promena imati na druge aspekte problema sa kojim se radi.

Holand-Berdova *Skala za prešvesnu aktivnost* (The Preconscious Activity Scale) zasnovana je na ideji da kreativni pojedinci imaju veći pristup svojim nesvesnom sadržajima i procesima. Krećući se tako, kreativci imaju mogućnost da češće i brže pristupaju svojim divergentnim mislima i osećanjima, i na taj način ih obogaćuju, to jest uvećavaju svoja kreativna rešenja (Holland & Baird, 1968).

Skala ima 38 tvrdnji sa ponuđenim odgovorima tipa „da – ne“. Skor treba da pruži opštu meru originalnosti, prihvatanja sanjarenja i iracionalnosti kao izvora ideja, preferenciju novina, veću sklonost ekspresivnosti i kreativnosti, nezavisnost mišljenja i toleranciju na nejasnoće i dvosmislene sadržaje. Ova skala korišćena je u ispitivanjima koja su rađena sa darovitim učenicima srednje škole u našoj sredini, a rezultati govore o većoj originalnosti učenika koji ne postižu odgovarajući, visok školski uspeh, koji bi bio u skladu sa njihovim intelektualnim mogućnostima (Altaras, 2005).

U istom ispitivanju korišćen je još jedan instrument za merenje originalnosti koji zavređuje našu pažnju. *Psihoepistemološki profil* (PEP) meri stil, životni pogled pojedinca, razlikujući sklonost racionalnosti, empiričnosti i metaforičnosti (Royce, Mos & Kearsly, 1975). Metaforičnost, koja nas zanima, podrazumeva imaginativno-kreativan način saznavanja. Pojedinaac koji ispoljava metaforičan stil sklon je uvidima i produblivanju iskustava vezanih za različite vidove stvarnosti koje nastoji da simbolički prikaže kao jedinstvene po subjektivnosti doživljavanja a univerzalne po sadržaju. Racionalan tip daje prednost jasnom mišljenju, doslednoj argumentaciji, povezanom izlaganju podataka i ideja, tačnom navođenju činjenica, kao i opštem merilu smislenosti i besmislenosti pri organizaciji stečenih znanja. Empiričan stil ima pojedinac koji je pretežno usmeren ka spoljašnjoj realnosti, i iskustveno stečenim podacima. Ova osoba oslanja se na prethodna iskustva i znanje.

*Pitagora test* (Pythagoras) je instrument koji sadrži eksperimentalne mere kreativnosti (Grove, 1999). Forma A obuhvata subtestove koji mere pojmovni uvid, lične dispozicije, kreativnu imaginaciju i originalnu produkciju. Prvi podtest ispituje kreativno verbalno izražavanje kroz pisanje tako što se procenjuje da li dve reči imaju slično ili suprotno značenje. Drugi podtest meri lične dispozicije: interesovanja i aktivnosti (širinu i dubinu različitih akademskih, stručnih i rekreativnih oblasti) i razvoj karaktera (konformističke i nekonformističke tendencije). Treći podtest meri kreativnu imaginaciju preko proizvodnje novih figura iste vrste, ali je težište na njihovoj unikatnosti. Ovde se boduju brzina izvođenja (fluentnost), istrajnost, stil izvođenja (pokušaji i pogreške ili sinteza), estetski kvalitet i imaginacija. Četvrti podtest meri originalnu produkciju. Ispitanik ima mogućnost da napravi sopstvenu figuru, dizajn ili predmet, koristeći devet geometrijskih oblika. Test se rešava u dva pokušaja: u prvom, koriste se oblici bez boja, a u drugom isti oblici sa izborom dve boje po obliku.

Mere i instrumenti koji se koriste u istraživanjima novijeg datuma, o kojima je saopštavano na međunarodnim skupovima, od 2001. godine do naših dana, obuhvataju dalji razvoj testova i uvođenje novih, medicinskih, neuroloških i fizioloških merenja. Kreativnost se svodi na kreativno mišljenje i osobu sa kreativnim



karakteristikama, a preporučuju se testovi za merenje sposobnosti kreativnog mišljenja i kreativne ličnosti. Kreativno mišljenje ispituje se testovima koji imaju verbalni deo (imaginacija, fluentnost, originalnost) i figuralni deo (nastavljanje, popunjavanje, novi elementi, tema, povezivanje, humor, nekonvencionalno). Najvažnije karakteristike kreativne ličnosti su nezavisnost, radoznalost, preuzimanje rizika i posvećenost. Takođe, preporučuje se upotreba neuro-razvojnih testova kojima treba da se dobije opšta procena razvoja pojedinca, njegovih sposobnosti i kompetentnosti, kao i analiza moždanih talasa u toku procesa kreativnog stvaranja (Đorđević i Maksić, 2005).

## Ograničenja testova i kriterijumi kreativnosti

Prema definiciji, test bi trebalo da bude standardizovan ili ustaljen postupak za izazivanje određene aktivnosti i utvrđivanje njenog ispoljavanja, kao i sredstvo za ispitivanje individualnih razlika (Bukvić, 1982). Objektivnost testa govori o tome da li je ocenjivanje ishoda testiranja nepristrasno. Diskriminativnost ili osetljivost testa ukazuje na to do koje mere se testom mogu izazivati razlike među ispitanicima u jednom uzorku po odgovarajućoj varijabli. Relijabilnost, ili pouzdanost, testa ukazuje na stepen preciznosti merenja jedne varijable pomoću odgovarajućeg testa, odnosno na to koliko se možemo osloniti ili imati poverenje u rezultate dobijene testom. Precizni statistički kriterijumi o zadovoljavajućoj i prihvatljivoj visini koeficijenta pouzdanosti za jedan test ne postoje. Među istraživačima u psihologiji postoji konsenzus o tome da vrlo visoku pouzdanost imaju testovi čiji se koeficijenti pouzdanosti kreću iznad 0,90, a da visoku pouzdanost imaju oni testovi čiji su koeficijenti iznad vrednosti 0,80.

Valjanost testa ukazuje na to da li test sadrži karakteristike i indikatore varijable koju meri i da li se u njemu ispoljava ista ona varijabla koja se nalazi u prirodnim okolnostima, ili u raznim ustanovljenim situacijama drugačijim nego što je test. Valjanost testa ukazuje na stepen u kojem se testom mogu postići određeni ciljevi. Sadržinska, konstruktna valjanost govori o tome da li test meri ono čemu je namenjen, to jest da li rezultat testa zaista pokazuje u kojem stepenu ispitanik poseduje osobinu za koju je pretpostavljeno da se ispoljava u test-situaciji. Prediktivna, kriterijumska valjanost pokazuje da li test predviđa relevantna ponašanja, koja bi po teoriji trebalo da budu u vezi sa kreativnošću, i da li omogućava procenjivanje sadašnjeg položaja ispitanika, u nekoj značajnoj aktivnosti, po nizu karakteristika, najčešće drugačijoj od aktivnosti koja se ispoljava u test-situaciji. Za razliku od informacija o valjanosti sadržaja koje su, osim što se dobijaju kao rezultat faktor-ske analize testa, u velikoj meri rezultat logičko-psihološke analize i racionalnog

dokazivanja, informacije o prediktivnoj valjanosti zasnivaju se skoro isključivo na statističkim dokazima.

Testovi kreativnosti uglavnom mere broj generisanih ideja, asocijacija, pri čemu je kriterijum za njihovo procenjivanje statistički. Dakle, retki odgovori i ideje smatraju se kreativnim, što ostavlja prostora za subjektivnost (šta je redak odgovor) i za rizik da se sasvim neprihvatljive „lude“ ideje smatraju pokazateljem kreativnosti. Kreativnost se meri i preko sudova o umetničkim delima: preferiranje složenog i asimetričnog dizajna smatra se pokazateljem kreativnosti. U osnovi problema sa skorovanjem odgovora na testove kreativnosti jeste priroda postavljenih zadataka. Po pravilu, reč je o problemima koji su jasno iskazani, a osoba koja ih rešava mora da odabere metod i postavi kriterijume za procenjivanje rešenja. Osim toga, reč je o problemima koji su potpuno nestrukturisani, a osoba koja ih rešava mora da istražuje mogućnosti, identifikuje pitanje na koje treba odgovoriti i odredi kriterijume na osnovu kojih će uspešno rešenje biti prepoznato (Maker, Nielson & Rogers, 1997).

Testovi kojima se ispituje divergentna produkcija poseduju pojavnu valjanost za kreativnu aktivnost, dok je svedočanstvo o empirijskoj valjanosti, kada se kao kriterijum uzima stvaralaštvo, uglavnom nepovoljno: koeficijenti su niski ili nulti, a nalazi o empirijskoj valjanosti ovih testova protivrečni (Milinković, 1980). Na primer, provera konvergentne i diskriminativne valjanosti testova kreativne produkcije (Gilfordovi originalni, modifikovani ili novokonstruisani), ne nalazi konvergentnu valjanost među testovima kreativnosti, niti potvrđuje njihovu diskriminativnu valjanost u odnosu na testove inteligencije. U ispitivanjima, u kojima je dobijena visoka interna konzistentnost upotrebljenih testova kreativnosti, i zaključeno da su veoma homogeni, statistički značajne korelacije sa merama inteligencije nisu smatrane substancijalnim (Walach & Kogan, 1965; Hasan & Bucher, 1966). Korelacije testova divergentne produkcije sa testovima konvergentne produkcije nisu niže ni kada se zadaju bez vremenskog ograničenja (Vernon, 1971).

Na osnovu sopstvenih istraživanja, Kvašček (1981) zaključuje da testovi originalnosti mogu da budu dobri prediktori stvaralačkog ponašanja učenika u različitim situacijama. Ali samo u određenoj meri, jer je najbolji opšti prediktor kreativne efikasnosti biografski inventar ličnosti. Pouzdanost Gilfordovog Testa posledica, u istraživanju našeg autora, iznosi 0,87, dok je koeficijent validnosti za udaljene odgovore niži (0,64). Validacija je rađena sa kriterijumima ponašanja, koji obuhvataju procenu originalnosti, bogatstvo ideja, sposobnost rešavanja problema na različite načine i sposobnost elaboracije u diplomskim radovima ispitanika, specijalno zadatim domaćim zadacima i samostalnim radovima. Relijabilnost Testa davanja naslova pročitanim pričama u istom istraživanju iznosi 0,71, a koeficijent

valjanosti samo 0,52. Većina nalaza o pouzdanosti i valjanosti ostalih korišćenih testova kreativnosti kreće se blizu naznačenih vrednosti.

Baterija koju koristi Gojkov (1995) za ispitivanje kognitivnog stila u celini ima pouzdanost 0,74 (Kronbahov koeficijent alfa), dok subtestovi postižu sledeće vrednosti: zavisnost/nezavisnost od polja – 0,23; imaginativni kognitivni stil – 0,29; analitičko-neanalitički stil – 0,31; konvergentni kognitivni stil – 0,46; divergentni kognitivni stil – 0,48. Diskriminativnost subtestova koji mere analitičko-neanalitički i imaginativni stil značajna je na nivou 0,01, dok testovi koji se odnose na divergentan, konvencionalan i stil zavisnost-nezavisnost od polja, nisu zadovoljili potrebne nivoe značajnosti. Koeficijent validnosti baterije testova je 0,80, a validnost pojedinih testova iznosi: nezavisnost od datog konteksta – 0,42; figura – determinacija organizacije polja – 0,67; edukcija–oslobađanje starih relacija – 0,54; zagonetke – oslobađanje stereotipija, rigidnost – 0,56; deduktivna logika –strogo ispitivanje alternativa – 0,43; menjanje principa rešavanja zadatka traganja za fantastičnim rešenjima, uočavanje udaljenih relacija – 0,43; imaginacija – 0,42; formiranje pojmova – 0,66.

Ni rezultati novijih ispitivanja ne govore o boljem kvalitetu testova koji se koriste za otkrivanje i utvrđivanje kreativnosti, već ukazuju na značajna ograničenja u mogućnostima merenja kreativnosti. Praveći pregled velikog broja istraživanja, Kropli (Cropley, 1996) ocenjuje da su metrijske karakteristike testova kojima se meri kreativnost takve da se ne mogu smatrati sasvim zadovoljavajućim, a s druge strane dovoljno visoke da prevazilaze slučajna varijacije u merenoj varijabli. Primera radi, pouzdanost Urban-Jelenovog testa izražena saglasnošću među procenjivačima iznosi oko 0,90, a pouzdanost ocenjena postupkom „test–retest“ oko 0,70. U pogledu valjanosti, rezultati istraživanja su nekonzistentni. Testovi kreativnosti po pravilu imaju nisku pojavnu valjanost. Što se tiče konstruktne valjanosti, testovi kreativnosti međusobno značajno koreliraju, ali su korelacije niže nego među testovima kreativnosti i inteligencije. Prediktivnu valjanost potvrđuju korelacije skorova na testu sa postignućem u realnom životu, a ove korelacije često su značajne.

Kako izgledaju najnoviji testovi kreativnosti i šta obećavaju? Primetan je trud da se naprave novi instrumenti, ali problemi sa pouzdanošću i validnošću ostaju. Na primer, *Abidinov kreativni test* (Abedi Creative test) predstavlja inventar u kojem se daje samo-izveštaj (Abedi, 1994). Može se primeniti kod dece od šestog razreda osnovne škole, a meri kreativno mišljenje, sledeći Torensovu definiciju kreativnosti. Autor je nastojao da razvije test sa odgovorima višestrukog izbora koji će pružiti efikasniju procenu skorova od onih koje daje Torensov test kreativnog mišljenja (TTCT). Zadatak ispitanika je generisanje ideja, a test meri fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. Instrument je u eksperimentalnoj upotrebi i koristi se, za sada, samo u istraživačke svrhe. Nekoliko validacionih studija pokazalo je da su

korelacije sa *TTCT* skorovima niske (od 0,15 do 0,41), a najviše su za fleksibilnost. Relijabilnost je niska, ali značajna (ne navodi se kolika).

Testovi, kao što je Urban-Jelenov test crtanja (TCT-DP), pokazuju slične metrijske karakteristike u različitim sredinama. U studiji sa studentima tehničkog fakulteta u Australiji, „test–retest“ pouzdanost *TCT-DP* na osnovu korelacije forme A i B bila je 0,71, a pouzdanost, procenjena na osnovu saglasnosti procenjivača, 0,94 (Cropley & Cropley, 2000). U ispitivanju koje je sprovedeno u našoj sredini, sa učenicima osnovne škole, koeficijent korelacije dva procenjivača za Formu A iznosio je 0,97, a za Formu B iznosio je 0,98 (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004a). Slaganje na pojedinim pokazateljima koji čine skor kreativnosti kreće se od 0,58 do 0,99 (Forma A), i od 0,58 do 0,96 (Forma B), pri čemu su sve korelaciju značajne na nivou 0,01. Veliki raspon korelacije ocena dva procenjivača ukazuje na neujednačenu težinu procenjivanih aspekata. U cilju preciznijeg merenja, bilo bi potrebno da se bolje odrede oni pokazatelji oko kojih postoji najmanje slaganje (na primer, simbolička manipulacija i humor).

Verzija *Torensovog testa divergentnih sposobnosti* primenjena u našoj sredini, ocenjena je kao diskriminativan i relativno težak test, koji nema unutrašnju doslednost, što znači da ne postoji unutrašnja povezanost indikatora koja bi činila test jedinstvenom celinom (Šefer, 2000). Niske korelacije indikatora iste divergentne sposobnosti na različitim zadacima i više korelacije indikatora različitih divergentnih sposobnosti na istom zadatku, dovode u pitanje ne samo pouzdanost testa već i ceo teorijski koncept o fluentnosti, fleksibilnosti i originalnosti kao posebnim divergentnim sposobnostima, nezavisnim od sadržaja zadatka. Retestiranjem je utvrđeno da je test nestabilan u vremenu, i da nijedan indikator testa nema karakteristike prediktivnosti. Nešto stabilnije mere su mere originalnosti odgovora na svim zadacima, iako su one međusobno manje homogene od mera fluentnosti i fleksibilnosti. Test divergentnih sposobnosti ne predviđa uspeh u kreativnoj produkciji, što znači da ne zadovoljava kriterijum valjanosti.

Šefer (2000) zaključuje da asocijativni testovi koji mere divergentne sposobnosti (fluentnost, fleksibilnost i originalnost ideja) nisu pouzdani niti valjani pa, prema tome, ni prediktivni. Uspeh na testu ne garantuje ispoljavanje divergentnih sposobnosti u budućnosti, a posebno ne stvaralačku produkciju i ponašanje. Fluentnost, fleksibilnost i originalnost kao da samo opisuju atribute divergencije koji se aktiviraju prema potrebi, unutrašnjoj nameri i inspiraciji ili spoljnjem zahtevu zadatka. Čini se da su konkretan sadržaj zadatka i trenutna motivacija presudniji za uspeh na testu nego mediji (verbalni, vizuelni) ili tip zadatka (asocijativan ili produkcija). Najkarakterističnija mera za kreativnost je originalnost odgovora, dok kvalitativne analize dečijih radova govore da treba uvesti pojam „transformacija“ i pomoću njega utvrditi dečiju sposobnost da se udaljavaju od zadatog.

U istom istraživanju, Šefer (2000) koristi ekspertske procene slobodne dečije kreativne produkcije u likovnoj, literarnoj i konstruktivno-tehničkoj oblasti, sa idejom da ove mere budu dopuna i provera rezultata testa divergentnih sposobnosti. Deca pišu slobodne sastave, slikaju slike i prave konstrukcije od raznovrsnog materijala, van školske sredine u Kulturnom centru grada. Pismeni sastavi procenjivani su, od strane šest nezavisnih stručnjaka za književnost, na skali od 1 do 5 u pogledu maštovitosti, originalnosti, smisla za pisanje i poznavanja gramatike i pravopisa. Slike procenjuju osobe iz likovne umetnosti prema originalnosti same ideje i izvođenja u dva koraka: prvo, razvrstavanje na dobre i loše (dobri su svi radovi koji su po nečemu interesantni ili su likovno uspeli), a onda iz grupe dobrih izdvajaju radove koje bi zbog originalnosti poslali na izložbu. Procene dečijih konstruisanih radova vrše procenjivači iz različitih struka, a procene obuhvataju stepen originalnosti ideje i izvođenja preko umetničkog utiska i osećaja i smisla za konstruisanje.

Dakle, evaluirajući svoj eksperimentalni školski program namenjen učenicima nižih razreda osnovne škole, Šefer pokušava da reši problem merenja kreativnosti učenika angažovanjem nezavisnih procenjivača. Procenjivači su bili eksperti za procenjivane oblasti, a vrednovali su obrazovni proces, ponašanja učenika u relevantnim aktivnostima i kvalitet njihovih radova. Kako kaže sama autorka, rezultat složene i dugotrajne procedure nije bitno poboljšao poznatu sliku o kreativnosti učenika. „Analitička“ procena, zasnovana na definisanim kriterijumima i skalama procene za svaki kriterijum, bila je slična „sintetičkom“, globalnom pristupu, koji je stvoren na osnovu prvog utiska. Procenjivači su postigli saglasnost u konačnim (zbirnim) ocenama, ali je njihovo mišljenje bilo zasnovano na različitim kriterijumima koje su procenjivali. Sledi zaključak da nema mnogo smisla sprovesti složenu i skupu proceduru finijeg procenjivanja!

Najoštriju ocenu testova kreativnosti izražava Vestmayer (Westmeyer, 1998). Ovaj autor testove kreativnosti naziva „takozvanim“ zbog toga što se u njima ignorišu razlike među socijalno i psihološki definisanim pojmovima. Raznovrsnost kognitivnih karakteristika kreativne osobe posledica je razlika u pojmu kreativnosti i, u osnovi, divergentnih strategija u ispitivanju kreativnosti. Pojam kreativnosti je u stvari relativan, ali ga konstruktori testova tretiraju kao svojstvo ličnosti. U procesu pravljenja testova, kreativnost se izdvaja procedurom čija je namera da se fiksira ocena testovnog postignuća jedanput i za sve buduće ispitanike. Nevolja sa normama koje se prave za test jeste u tome što je konstrukt koji je socijalno definisan izvan psihologije reinterpreteriran kao konstrukt koji se može psihološki definisati. Konstrukciju su uradili autori testa, ne vodeći računa o promeni okolnosti, socijalnog konteksta koji će uticati na život osobe koja će kasnije biti ispitivana tim testom.

Vestmayer je uveren da takozvani testovi kreativnosti ne mere kreativnost po sebi, već, u najboljem slučaju, neke izvore kreativnosti, kao što su inteligencija,

znanje, intelektualni stilovi, osobine ličnosti, motivacija i okruženje, koji se mogu naći, na primer, u investicionoj teoriji Sternberga i Lubarta (Sternberg & Lubart, 1993). Izneta činjenica ne obezvređuje testove kreativnosti i ne znači da ih ne treba dalje koristiti. Oni imaju pogrešno ime, ali imaju funkciju u procenjivanju važnih resursa kreativnosti. Vestmajer traži odgovarajuće validacione studije u kojima bi socijalno definisan pojam kreativnosti bio uzet u obzir prilikom izbora kriterijuma validnosti testa. Socijalno konstruisanje pojma kreativnosti ne isključuje, u principu, primenu pojma na svakodnevno okruženje, ili izvesne grupe, kao što su deca. Ali, bez ijednog produkta koji bi zadovoljio zahteve iz definicije (jednačine) kreativnosti, primena pojma kreativnosti ne može biti opravdana.

Pored svih kritika koje je uputio, Kropli (Cropley, 1996) zaključuje svoje razmatranje o metrijskim karakteristikama testova kreativnosti s uverenjem da je njihova upotreba ipak opravdana, zato što daju više informacija od konvencionalnih testova inteligencije. Kropli se zalaže za razvijanje testova kreativnosti zato što mere aspekte psihološkog funkcionisanja koji nisu pokriveni drugim testovnim procedurama, i smatra da istraživači u budućnosti ne bi trebalo da odustanu od merenja kreativnosti testovima. Kao testove koji obećavaju, Kropli izdvaja i preporučuje dva koja su razvijena u poslednjoj deceniji: Skalu za proces divergentno-konvergentnog rešavanja problema čiji su autori Fakaoaru i Bitner (Facaoaru & Bittner, 1987) i Sternbergov trostruki test sposobnosti (Sternberg, 1991). Šta i kako meri Sternbergov test?

Sternberg (2003a) svojim Testom sposobnosti (The Sternberg Triarchic Ability Test) ispituje kreativne sposobnosti i kreativne veštine. *Test kreativnosti* meri kreativnu inteligenciju preko postignuća na verbalnim, kvantitativnim i figuralnim zadacima koji traže rad u relativno novim situacijama. Ukupno ima petnaest zadataka, a svaki zadatak ponuđene odgovore, od kojih treba izabrati jedan. Drugi deo instrumenta čine tri izvođačka zadatka, gde se ispitaniku pruža mogućnost izbora teme ili stimulusa na kojima će zasnovati svoje kreativne priče i naslove. U *Stripu*, ispitanici dobijaju pet crteža bez naslova, a oni treba da izaberu tri i da svakom daju naslov. Ocenjuju se jasnoća, humor i originalnost. Drugi zadatak je *Pisanje priča*, u kojem ispitanik treba da napiše dve priče, a teme bira među ponuđenim naslovima, kao što su: Peta šansa, 2983, Kretanje unazad, Iza ivice. Zadatkom *Usmene priče* traži se od ispitanika da izabere list sa slikama (kao što su ključevi, novac, putovanje, životinje koje sviraju), da koncipira kratku priču i da je snimi na kasetofon. U oba slučaja, procenjuju se originalnost priče, njena složenost, broj emocija koji izaziva i stepen živopisnosti.

Na osnovu sprovedenih istraživanja, Sternberg (2003a) izveštava o pouzdanosti svog Testa, koju smatra zadovoljavajućom (Kronbahov koeficijent alfa: 0,72, pouzdanost za ispitanika na osnovu Rašovog modela merenja: 0,60). Autor zaključuje



da analize podržavaju upotrebu posebnih skorova sa subtestova kojima se meri kreativnost. Međutim, interkorelacije parova kreativnih zadataka jesu male, što nagoveštava mogućnost identifikovanja zajedničkog, latentnog faktora koji ujedinjuje te varijable. Korelacija skora na Testu kreativnih sposobnosti sa postignućem na Usmenim pričama iznosi 0,09, sa Napisanim pričama 0,30, a sa Stripom 0,29. Korelacija postignuća na Usmenim pričama i postignuća na Pisanim pričama iznosi 0,07; Usmenih priča i Stripa 0,16; Napisanih priča i Stripa 0,23. Rezultati ukazuju na specifičnost kreativnosti u odnosu na domen, to jest na njenu delimičnu specifičnost za određenu oblast. Kreativnost postaje opšta samo kada se meri na trivijalan način (kao što su vrlo jednostavne mere fluentnosti).

U celini, testovi kreativnosti najčešće se odnose na kreativno mišljenje, pa je njihova vrednost relativizovana nemogućnošću da zahvate celovitije proces kreativnog stvaranja i teškoćama oko tumačenja dobijenih odgovora (Dizdarević, 1978; Šefer, 1988). Ovo je naročito očigledno u slučaju primene testova u ispitivanju umetničkih sposobnosti i talenata. Upotreba ovih testova ograničena je primedbom da oni ne mere individualnu kreativnu i umetničku produkciju, već se usmeravaju na neke aspekte, kao što su umetnička i estetska percepcija i suđenje. Kako pronaći relevantne zadatke koji se mogu staviti u test tako da mere bitne aspekte relevantnih veština i da se unapred mogu predvideti pravi, nedvosmisleni, tačni odgovori i njihova veza sa ponašanjem u realnosti jesu nerešena pitanja, zbog čega je vrlo teško da se jedan test kreativnosti napravi i ima širu upotrebu.

Da zaključimo: ima puno problema sa testovima kreativnosti, a njihovu suštinu čini jedinstvenost i neponovljivost kreativnog akta i ograničenja testovnog merenja osobina ličnosti i čovekovog ponašanja. Što je veća – kreativnost je ređa, a test pretpostavlja normalnu distribuciju merenih karakteristika i teži standardizaciji, da dobijene odgovore kvantifikuje i smesti u određene kategorije. Test se najčešće prema odstupanjima odnosi tako što ih zanemaruje. Za ispitivanje kreativnosti uglavnom se koriste kombinacije testova različitih autora (sa različitim teorijskim polazištima), što još više otežava stvar. Svi do sada poznati i korišćeni testovi kreativnosti imaju teškoće u procenjivanju i vrednovanju dobijenih odgovora i izvođenju implikacija za ispitanikovu kreativnost u realnim i budućim životnim situacijama. Instrumenti i mere koje se mogu dobiti kod dece imaju nezadovoljavajuće dijagnostičke i prognostičke karakteristike u tolikoj meri da se postavlja pitanje njihovog korišćenja.

## Ispitivanje kreativnosti u funkciji razvoja

Najnovija istraživanja ukazuju na potpunu individualnost kreativnog izraza i potrebu da se ona uvaži već u detinjstvu. Ranko (Runco, 1993) potvrđuje da prili-



kom merenja kreativnosti nije dovoljno da se traži opšte divergentno mišljenje, jer testovi divergentnog mišljenja samo procenjuju potencijal za kreativno mišljenje. Zadaci u testovima kreativnosti se bitno razlikuju od zadataka u životu, jer ne dopuštaju traganje za problemom. Traženje problema povlači za sobom intrinzično motivisan sklop misli, koji je kritičan za postignuće u prirodnoj sredini, a što se testovima, očigledno, ne meri. Pored fluentnosti, originalnosti i fleksibilnosti, trebalo bi uzeti u obzir i neki druge pokazatelje. Među ovim pokazateljima najvažniji su sledeći: kvalitativni aspekt davanja ideja koji uključuje afektivne sadržaje, sposobnost za nalaženje i definisanje problema i veštine vrednovanja (validacije) i procenjivanja (evaluacije).

Umesto ispitivanja pojedinačnih ideja po određenim parametrima (kao što je, na primer, razlikovanje stereotipnih i originalnih odgovora), trebalo bi analizirati sve ispitanikove ideje. Proučavanje ukupnog ideacionog izraza ispitanika moglo bi dati odgovore na pitanja koliko ideja ima jedno dete, koje su od tih ideje neuobičajene, kakav je asocijativni sklop ili strategija korišćena i slično. Šta više, Ranko definiše *ideacionu sinkraziju*, tvrdeći da može da bude kvalitetna i da se ispoljava u aktualnom sadržaju ideja. Ispitivanje ideacione ideosinkrazije i veština identifikovanja i rešavanja problema može se izvesti sa drugačijim zadacima divergentnog mišljenja. U tim zadacima deci se dozvoljava da sama identifikuju i definišu „problem“ pre nego što ga rešavaju. Opisane okolnosti razlikuju se značajno od običnog rešavanja problema. Po Rankoovom uverenju, traženje problema povlači za sobom instrinzično motivisan sklop misli, a ono bi moglo da bude kritično za postignuće u prirodnoj sredini. Na taj način, zadaci iz testa maksimalno se približavaju realnim.

Razmatrajući procese koji se dešavaju u pokušaju nalaženja najboljeg, najkreativnijeg ili najkorisnijeg rešenja ili odgovora, Ranko predlaže razlikovanje procesa vrednovanja i procenjivanja, dajući prednost vrednovanju. Procenjivanje je kritički proces koji je usmeren na traženje onoga što ne valja u ideji, dok je vrednovanje traženje vrednosti ideje, onoga što je u njoj dobro. Istraživanja ukazuju na to da neka deca, nastavnici i roditelji prepoznaju kreativne ideje kada do njih dođu, ali neki nisu u stanju da to postignu. Ranko tumači osrednju korelaciju veština procenjivanja i sposobnosti stvaranja ideja (skorovi na testu divergentnog mišljenja) kao posledicu delimičnog preklapanja pomenutih veština. Produkcija ideja zavisi od njihove procene, ali je uticaj i obrnut, pošto su deca koja su dobra u divergentnom mišljenju više vežbala procenjivanje ideja nego druga deca. Iznenađujuće je da se roditelji i nastavnici nisu međusobno razlikovali u tačnosti procena.

Neka (Necka, 1986) pretpostavlja da sasvim mala deca ne stvaraju značajna kreativna dela zato što imaju samo sposobnosti, a kasnije razvijaju motivaciju i steknu potrebne veštine. Neka smatra da budući testovi kreativnosti treba da obuhvate

proveru motivacije za kreativno stvaranje, traženih sposobnosti i specifičnih veština. Ovi testovi treba da omoguće da otkrijemo da li je talenat ispitanika potpun, da li su prisutni potrebni motivi, sposobnosti i veštine, a ako nisu, da saznamo šta nedostaje. I dalje, u okviru svake od komponenata, trebalo bi da bude moguće da se utvrdi koje vrste elemenata su dobro razvijene, a koje nisu. Kod dece se mogu tražiti i meriti sposobnosti za mišljenje na imaginativan, produktivan i originalan način, koja obuhvataju povezivanje međusobno udaljenih ideja, prenošenje rešenja jednog zadatka na drugi, posmatranje jednog predmeta preko drugog, mentalno menjanje posmatranog predmeta u drugi i izdvajanje njegovih bitnih aspekata, a zanemarivanje nebitnih.

Po pravilu, merenje kreativnosti dovodi se u vezu sa ispitivanjem inteligencije, opštih i posebnih sposobnosti, pri čemu ispitivanje inteligencije ima dužu tradiciju i, čini se, više uspeha. Intelektualni potencijali svake osobe mogu se procenjivati od ranog detinjstva, a razlog za rano procenjivanje jeste da se dozvoli pojedincu da napreduje onoliko brzo koliko je moguće u onim intelektualnim kapacitetima u kojima je talentovan (Gardner, 1993). Svi normalni ljudi imaju lingvističku, muzičku, logičko-matematičku, telesno-kinestetičku, intrapersonalnu i interpersonalnu inteligenciju u izvesnoj meri (Gardner, 1985). Inteligencija ima kao nužnu posledicu sposobnost rešavanja problema ili pravljenja proizvoda koji se vrednuju u određenom kulturnom miljeu ili zajednici. Svaka inteligencija ima svoje jezgro operacija ili skup operacija koje mogu da se definišu. Ne bi trebalo da se inteligencije procenjuju na isti način u različitim uzrastima.

Rana identifikacija snaga deteta može da bude od pomoći u utvrđivanju vrste iskustva od koje bi dete moglo da ima najviše koristi. Ali, jednako je važno rano utvrđivanje slabosti, zbog eventualnih intervencija. Kada je reč o vremenu posmatranja, trebalo bi da bude moguće dobijanje razumno tačne slike individualnog profila u toku mesec dana, dok je učenik uključen u regularne školske aktivnosti, što znači pet do deset sati posmatranja. Ovakav profil treba da pokaže koje linije su već pokrenute u pojedincu, koje pokazuju potencijal za razvoj i koje su najskromnije. Postoji instrument koji se koristi za samoprocenjivanje u okviru svake od sedam inteligencija koje je Gardner definisao. Učenik koji odgovara određuje nivo u kojem ga svaka tvrdnja opisuje na šestostepenoj skali (od najmanje do najviše). U međuvremenu je upitnik proširen sa još tri tvrdnje koje se odnose na prirodnu inteligenciju (Chan, 2003).

Upitnik kojim se ispituju „jake“ strane osobe pokriva sve domene višestruke inteligencije (Gardner, prema Chan, 2001). Ponudeni su jednostavni opisi, a traži se procena zastupljenosti, razvijenosti svake karakteristike. Lingvističku inteligenciju opisuju govornost, uživanje u pisanju i čitanje. Muzička inteligencija prikazana je pevanjem, uživanjem u slušanju muzike i sviranjem instrumenta. Logičko-mate-

matička inteligencija bazira se na osobinama i ponašanjima, kao što su radoznalost, postavljanje pitanja, prikupljanje, poređenje i sortiranje, kao i igranje brojevima. Vizuelno-spacijalnu inteligenciju pokazuje pamćenje orijentira u prostoru, poznavanje pravca, uživanje i uspešnost u crtanju. Na telesno-kinestetiku inteligenciju ukazuju graciozno i okretno korišćenje tela, izražajno igranje i vešto rukovanje predmetima. Intrapersonalna inteligencija obuhvata razumevanje i ljubav prema sebi, postojanje poverenja u sebe, planiranje, poštenje i integritet, a interpersonalna inteligencija ljubaznost, druželjubivost, obzirnost, brižnost, pažljivo slušanje i osetljivost na tuđa osećanja.

Dakle, rano ispoljavanje kreativnosti treba razmatrati u kontekstu uslova koji doprinose razvoju osobina kreativne ličnosti, izazivaju kreativne reakcije i ponašanja i pomažu kreativnu produkciju, da bi se bolje upoznali posmatrani fenomeni i dale preporuke o oblikovanju okruženja koje će biti podsticajno za ispoljavanje i razvoj kreativnosti u detinjstvu i mladosti. Problem rane identifikacije kreativnosti može se postaviti na više načina koji u velikoj meri određuju mogući odgovor. Najvažnija pitanja su: koji su razlozi da se identifikacija sprovede i sa kojim ciljem se izvodi; šta se identifikuje (traži) i kako se to utvrđuje; kako se ta funkcija menja s uzrastom i kako se može znati da zatečeno stanje predstavlja indikator kasnije kreativnosti u nekoj oblasti; kada treba i zašto ne treba raditi ranu identifikaciju; u kojem obliku treba da budu rezultati takvog ispitivanja i kome saopštiti rezultate da bi ispitivanje imalo smisla.

Šta je kreativnost na uzrastu od tri godine i pet godina? Najpre i najviše, kreativnost je sloboda izražavanja. Sva, ili skoro sva, deca će, na molbu odrasle osobe, lako i brzo napraviti crtež, otpevati pesmicu ili mu protumačiti neku stvar ili situaciju: kao da ih sve interesuje i na sve imaju odgovor. Deca koriste sposobnosti i veštine koje imaju, ne brinu o kvalitetu onoga što su napravila. Ovi proizvodi su više ili manje uspešni, ali, opet, listom svi imaju lični pečat malog stvaraoca, što je, takođe, kritično obeležje kreativnosti (autentičnost izraza). Moglo bi se reći da su sva deca kreativna. Mnogi roditelji i neki istraživači u to veruju. Ali šta se dešava kasnije? Šta je sa sudom vremena? Pojedina deca nastave sa crtanjem, pevanjem, „mudrovanjem“ i pronalazaštvom, a druga se, kada odrastu, čudom čude da su određeni crteži, pesme, misli i ponašanja koja im pripisuju stariji uopšte njihovi, da su to nekada uradili ili se uopšte bavili određenom stvari o kojoj je reč.

Traganje za ranim ispoljavanjem kreativnosti dovelo je do saznanja da se deca razlikuju po brzini razvoja, ali i po porodičnim uslovima, koji zajedno određuju njihovo postignuće, interesovanja i ponašanja. Pri tome je teško razgraničiti šta je od ostvarenja posledica talenta, a šta je rezultat uticaja podsticajne okoline. Najviše što možemo znati kada posmatramo decu jeste da dete ima potencijal, dok će se on tek kasnije kanalisati u određenu oblast i, uopšte, dobiti priliku da se ispolji.

Daljne analize potencijala sugerišu šta se može posmatrati na ranim uzrastima, a to su: psihomotorna aktivnost, radoznalost, sposobnost koncentrisanja i održavanja pažnje u toku rada na zadatku, sposobnost samostalnog bavljenja određenom stvari, interesovanja, razvijenost jezičkog izražavanja. Neki autori predlažu ispitivanje osobina ličnosti kao što su: introvertnost, intuitivnost, autonomnost, individualnost, fleksibilnost, otvorenost duha, pozornost i osetljivost (Feldhusen, 1986).

Odgovor na pitanje da li raditi ranu identifikaciju kreativnosti zavisi od toga zašto se ta identifikacija preduzima. Rana identifikacija kreativnih ispoljavanja ima opravdanja u nekim specifičnim slučajevima, kao što su prilike u vrtićima – kada postoje ograničene materijalne, kadrovske, prostorne i vremenske mogućnosti što znači da neka deca mogu dobiti nešto a druga ne, ili u velikim grupama, kada treba strukturirati aktivnosti uz podelu na manje grupe koje se kreću po vrtiću od jedne do druge aktivnosti. Postoji više razloga protiv rane identifikacije, a najvažniji su: neizdiferenciranost sposobnosti, nerazvijenost motivacije i nepostojanje potrebnih veština za kreativnu produkciju. Nisu manje važni razlozi nepostojanje pouzdanih kriterijuma, mera i instrumenata. Preporučuje se identifikacija preko podrške i interesovanja deteta, što znači da se deca tretiraju kao da imaju određene sposobnosti i da su talentovana za određenu oblast.

Najvažniji razlozi protiv rane identifikacije kreativnosti jesu velika opasnost da se pogreši i štetnost posledica koje se mogu javiti. Ako tvrdimo da je dete kreativno u određenoj oblasti, možemo ga nepotrebno preopteretiti, bilo da ono samo podigne nivo svojih aspiracija ili to učini njegovo okruženje. Dete može da doživi kao neuspeh svoja kasnija postignuća, ili, može doći do pretvaranja sposobnosti u obavezu da se postigne nešto izuzetno u datoj oblasti, zato što je dete okarakterisano kao darovito i talentovano. Ako tvrdimo da dete nije kreativno na ranom uzrastu, možemo ga udaljiti od oblasti u kojoj još nije stiglo da se izrazi jer je nije dovoljno upoznalo. Ako se ne interesujemo za detetova kreativna ispoljavanja, ono može doživeti naš stav kao zanemarivanje ili indirektnu poruku da to što radi nije vredno, nije bitno ili nije relevantno za njegov razvoj i život u celini.

Podrška jednom interesovanju može sprečiti upoznavanje sa drugom oblašću. Selekcija prema pokazanim interesovanjima, jačini interesovanja i motivacije ima smisla ako je opravda svrha. Moramo znati zašto se deca grupišu oko određenih aktivnosti ili usmeravaju na njih. Ako se pravi priredba ima smisla da se aktivnosti tako strukturiraju da svako dete napravi ono u čemu je najbolje. Deci su potrebni iskustvo uspeha i odobravanje, koje mora biti iskreno, zasnovano na njihovom realnom postignuću, podstičuće, ali ne suviše obavezujuće. Osim reakcije odraslog, dete nailazi i na reakciju ostale dece koja intuitivno i nepogrešivo šalju svoje signale i ocene istoga rada, kao dobrog ili lošeg. Ne treba obrazlagati dalje kakve će

nepovoljne efekte imati nesaglasnost ovih procena po detetov dalji razvoj, odnose sa njegovim vršnjacima i odraslima.

Rad sa decom u predškolskom i ranom školskom uzrastu trebalo bi više da otvara nego da zatvara mogućnosti za detetov razvoj, što znači da stvara i otkriva detetova interesovanja i dozvoli slobodu izražavanja u svakoj oblasti, bez obzira na kvalitet proizvoda (neke vrlo loše ocenjene stvari kasnije su poprimale svojstva revolucionarnih otkrića). Verovatno se već u detinjstvu dešava „prepoznavanje“ oblasti u kojoj će se talenat ispoljiti i postavljaju temelji motivaciji (emocionalno vezivanje za određenu oblast, problem). Umesto da sudimo i vrednujemo, treba da podržimo! Šta i kako: ono za šta se dete interesuje datog trenutka, u razumnoj količini koja neće preopteretiti dete (tako da to što ga je zainteresovalo ne postane teška obaveza). Merilo može biti doživljaj zadovoljstva, prijatnosti ili bar odsustvo neprijatnosti dok se radi na zadatku, koliko dugo može da održi pažnju, da doživljava datu aktivnost kao igru i slično.

Po ugledu na predlog o napuštanju testiranja radi selekcije darovitih učenika i na zalaganje za testiranje u funkciji razvoja radi identifikovanja barijera koje sprečavaju razvoj, može se preporučiti merenje kreativnosti u funkciji razvoja kreativnosti (Babaeva, 1999). Cilj merenja i intervencije trebalo bi da bude stvaranje podsticajnih uslova za ispoljavanje i razvoj kreativnih potencijala. Teorijsku osnovu za podršku predstavlja dinamička teorija darovitosti koju Babajeva nalazi kod Vigotskog. Vigotski povezuje Lipsovu teoriju o socijalnoj uslovljenosti pojedinca, Pavlovljev uslovni refleks za definisanje perspektive budućnosti i Adlerovu ideju o natkompenzaciji. Detetovo prilagođavanje socio-kulturnom okruženju stvara prepreke za njegov razvoj, a prepreke stimulišu pokretanje procesa kompenzacije.

Za potrebe svoje longitudinalne studije o razvoju sposobnosti, Babajeva je konstruisala posebne metode za testiranje razvoja dece i sproveda ih na šest nivoa. To su: empirijski, etiološki, tipološki, traganje za psihološkim mehanizmima koji uzrokuju stvaranje i funkcionisanje prepreka, prognostički i razrada psiho-pedagoških preporuka. Utvrđeno je da je eksperimentalni program uspeo ne samo da poveća kognitivne sposobnosti dece već i njihovu kreativnost. Napredak prosečne grupe bio je takav da, pre svega, potvrđuje polaznu teoriju o dinamičkom razvoju pojedinca, opravdava obraćanje pažnje na decu koja u prvi mah ne deluju darovito i sugerise potrebu za pružanjem podrške svoj deci. Autorka naglašava da njeni rezultati ne znače da se od svakog normalnog deteta može napraviti genije. Smisao rada leži u obavezi odraslih da pomognu detetu u otkrivanju i prevazilaženju barijera koje sprečavaju ispoljavanje i razvoj njegovih sposobnosti.

Istraživanje je izvedeno u periodu od šest godina, a obuhvaćeno je pet odeljenja, od kojih su tri bila eksperimentalna, dva darovita i jedno prosečno. Ciljna grupa je bila prosečno odeljenje koje je ostvarilo napredak kao dve darovite grupe. Eksperi-

mentalna odeljenja su od prvog razreda (uzrast šest i sedam godina) imala poseban program, dok su kontrolna podučavana na uobičajen način. Deci je ponuđen kurs sa mehanizmima za integrisanje znanja, metoda i načina koji im je pomogao da uče iz okruženja i sama nalaze odgovore na urgentna pitanja. Za procenu uspešnosti vođenih kurseva uzeto je više pokazatelja napredovanja: procene sposobnosti, rezultati sa testa, uspeh u skrivenim zadacima, školske ocene, rezultati posmatranja dece u školi, posmatranja dece u vanškolskim aktivnostima i njihovi odnosi sa drugima. Poređenja učenika vršena su na nivou odeljenja u pogledu njihovog kognitivnog razvoja, kreativnosti i socijalnih sposobnosti.

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da postoje velike mogućnosti za podsticanje intelektualnog razvoja dece koja nisu klasičnim ispitivanjem (testiranje i mišljenje nastavnika) identifikovana kao darovita. U postupku identifikacije, umesto nivoa postignuća, trebalo bi se baviti razvojnim potencijalom deteta. Nema sumnje da, pored eksplicitne darovitosti, koja se može izmeriti klasičnim metodama, postoji skrivena, *implicitna darovitost*, koja se ne sme zanemariti. Psihološki kursevi koji su ponuđeni deci u ovom ispitivanju pomogli su u identifikovanju dece sa implicitnom, skrivenom darovitošću. Studija je pokazala da se darovitost može razvijati razvijanjem psiholoških mehanizama za prevazilaženje intelektualnih, kreativnih i ličnih teškoća. U razvoju kreativnosti glavnu ulogu igra razvijanje intrinzične motivacije i oslobađanje od straha od kreativnog ispoljavanja, na šta se može uticati na mlađim uzrastima.

Šta, na kraju, reći o problemu merenja kreativnosti pomoću testova i procenjiivanja na mlađim uzrastima? Mere kreativnosti mogu se posmatrati kao pokazatelji kreativnog potencijala u smislu „možda ako“. Ako dete ima visoke skorove u merenju kreativnosti, treba ga tretirati kao kreativno (što podrazumeva olakšavanje, podržavanje kreativnog stava). Ako nema, opet je poželjno odnositi se prema njemu kao da je kreativno, jer možda jeste ili će to biti, a da mi to ne znamo, jer smo loše izmerili (zbog ograničenja mernih instrumenata, pokazatelja i kriterijuma, nismo sigurni šta mere i šta znači dobijeni skor). Merenje treba vršiti u funkciji razvoja kreativnosti, što praktično znači da za one za koje smo utvrdili da su kreativni, znamo oblast interesovanja, preferencija, ispoljavanja, pa se podrška može tu koncentrisati. Za one druge ne znamo, pa bi podršku trebalo davati šire (kroz pristup, sadržaje i aktivnosti u različitim oblastima), kako bi oni pronašli oblast svoga interesovanja i ispoljavanja, odnosno upoznali razne oblasti i stekli opštu kulturu.

## Šta dalje?

Posle više od pedeset godina kontinuiranog rada na konstruisanju testova kreativnosti i tumačenja rezultata koje su oni dali u identifikovanju, otkrivanju i



utvrđivanju kreativnosti, postavlja se pitanje da li testovima treba meriti kreativnost, odnosno šta oni zapravo mere. Može se reći da su testovi i druge metode procenjivanja delimično uspešni u merenju kreativnosti jer ukazuju na kreativno ponašanje i postignuće, ali znatno slabije mogu da predviđaju da li će određena aktivnost rezultirati kreativnim postignućem. Ispitivanje kreativnosti na mlađim uzrastima predstavlja problem jer deca, za razliku od odraslih, nemaju kreativne proizvode koji su jedini siguran dokaz kreativnosti u realnosti. Kreativnost je mnogo složeniji fenomen od onoga što testovi pokušavaju da mere. Primena izabranih testova treba da uvećava verovatnoću tačnosti implikacija koje se izvode o detetovom budućem razvoju i da pomogne u odlučivanju o potencijalnim intervencijama u vezi sa njegovom kreativnošću.

Zanimljivo je da su i najveći kritičari saglasni da nezadovoljavajuće metrijske karakteristike testova kreativnosti ne znače da ih treba napustiti. Testovi kreativnosti su potrebni kod dece upravo zato što na mlađim uzrastima nema kreativnih produkata. Međutim, odnos kreativnih potencijala iz detinjstva i kreativne efikasnosti u odrasloj dobi zahteva dalja ispitivanja. Rešenje problema moguće je kroz poboljšanje valjanosti i pouzdanosti postojećih testova i dalje traganje za adekvatnim spoljnim kriterijumima koji su relevantni u datoj sredini i vremenu. Ne može se neselektivno govoriti da je dete kreativno, već se može govoriti o njegovom postignuću u vezi sa onim aspektima koje određeni test meri. Ima više teorijskih i praktičnih razloga zbog kojih bi se trebalo odnositi prema većem broju dece kao da jesu kreativna. Na taj način mogu se umanjiti rizici od pogrešnih procena i slabosti merenja, kada se oni koji su kreativni proglase za nekreativne, te tako propuste kritično vreme za ispoljavanje i razvoj sposobnosti, veština i motivacije potrebnih za kreativnu produkciju.

Može se napraviti analogija odnosa kreativnosti i postignuća sa odnosom u kojem se nalaze sposobnosti i postignuće. Rešenje odnosa između sposobnosti i postignuća, Sternberg (2001) vidi u pojmu ekspertize koja znači razvijanje stručnosti. Svi testovi mere različite vrste stručnosti, a stručnost je u slučaju dece njihovo školsko postignuće. Smatra se da neverbalni testovi apstraktnog rezonovanja ne mere školsko postignuće, ali to nije tačno. Veštine koje se ovde traže su pod najvećim uticajem školovanja, jer se veštine logičkog rezonovanja u velikoj meri socijalizuju u školi. Greška konvencionalnih testova sposobnosti jeste pretpostavka o uzročnoj vezi, gde test meri nešto što je uzrok ili bar vremenski prethodi kasnijem uspehu. Merenje sposobnosti treba da korelira sa kasnijim uspehom zato što obe mere, mere inteligencije i različite mere uspeha, traže razvoj dva tipa stručnosti koji su međusobno povezani. Na primer, obe zahtevaju metakognitivne komponente mišljenja: rešavanje problema, predstavljanje informacija, lociranje resursa, praćenje i vrednovanje rešenja problema.



# ULOGA KREATIVNOSTI U ŽIVOTU POJEDINCA

---

O ČEMU JE REČ?

DOPRINOS KREATIVNOSTI USPEHU  
U DRUŠTVU I ŠKOLI

Uvod

Karakteristike kreativnih stvaralaca

Kreativnost i društveni uspeh

Kreativnost i školski uspeh

Šta dalje?

---

## Uvod

Već je rečeno da se kreativnost određuje kao generisanje ideja i davanje novih rešenja, dok stvaranje novine predstavlja istorijsku i razvojnu potrebu društva i pojedinca. Da bi bio originalan, čovek, između ostalog, treba da ima mogućnosti i prilike da stekne određena znanja i veštine, kao i da bude nezavisan, samostalan, samosvojan, da se suprotstavi opšte važećem, poznatom, prihvaćenom. Kako da se kreativnost ispolji, sačuva i razvije u periodu odrastanja i školovanja? Poželjan uslov za kreativno ponašanje pojedinca jeste da on sam vrednuje kreativnost, a za ovaj odnos je od posebnog značaja u kojoj meri kreativnost doprinosi njegovom uspehu. Upoznavanje sa karakteristikama kreativnih stvaralaca jeste od koristi, jer su oni uspeli da se izbore sa izazovima pred koje ih je stavljalo njihovo okruženje, da uspešno prođu kroz obrazovni sistem odnosno steknu znanja potrebna za kreativan rad, da vrednuju kreativno izražavanje, da razviju spremnost za kreativan rad i istraju u njemu.

Odnos između kreativnosti i eminencije može da se razmatra u kontekstu uverenja da su za odraslu osobu najvažniji društveno priznanje i status, koji govore o njenom društvenom uspehu. Bolji status podrazumeva ili bar obećava bolje uslove života i rada, mogućnost većeg uticaja, veće samopoštovanje, veće zadovoljstvo sobom. U detinjstvu i mladosti ovakav značaj ima školski uspeh. Status mladih određuje njihov školski uspeh, čak i ako ga oni sami ne vrednuju. Osnovu svakog kreativnog doprinosa predstavljaju postojeća znanja, koja se u školi stiču, ili bi trebalo da se stiču. Uspeh na nižim nivoima školovanja određuje do kojeg nivoa će pojedinac stići, što će dalje odrediti njegov profesionalni razvoj i karijeru, te prilike za bavljenje problemima koji traže kreativna rešenja i mogućnosti da se takva rešenja daju. Škola i društvo nameću socijalizaciju kao nužnu, ona traži konformiranje, a ono ograničava samostalnost i slobodu izražavanja!

## Karakteristike kreativnih stvaralaca

Traganje za stvaralačkim profilom zasnovano je na konfluentnom modelu stvaralaštva koji efikasno stvaralačko ponašanje smatra rezultatom složene interakcije intelektualnih procesa, znanja, intelektualnog stila, ličnosti, motivacije i sredinskih uslova (Radovanović, 1989). Komparativne studije nekoliko stvaralačkih profila pokazuju da ne postoje jedinstveni kriterijumi koji bi razlikovali više od manje kreativnih, ali to nije omelo istraživače da nastave svoj rad na utvrđivanju liste poželjnih osobina i ponašanja. Najčešće se ispituju odrasli kreativni stvaraoci koji imaju priznata kreativna dela radi utvrđivanja karakteristika kojima se može

objasniti nastanak kreativnog dela. Istraživanja pokušavaju da utvrde šta odlikuje kreativne stvaraoce u principu, a šta one koji dobijaju društveno priznanje za svoj rad. Takođe, ispituje se po čemu se razlikuju mali (mlađi) i veliki (odrasli) stvaraoči?

Za potrebe ovoga rada, izdvajamo rezultate jednog broja ispitivanja zbog karakteristika koje nalaze, kao i zbog uticaja koji su imali na sprovođenje drugih ispitivanja. Produktivne stvaraoce odlikuju: visoka snaga ega i emocionalna stabilnost; jaka potreba za nezavisnošću, samodovoljnost i samousmerenost; visok stepen kontrole impulsa; superiorna opšta inteligencija; sklonost ka apstraktnom mišljenju i nagon ka obuhvatnosti i eleganciji u objašnjavanju; visoka lična dominantnost i ubedljivost u mišljenju, ali i odbojnost prema lično obojenim raspravama; odbacivanje konformističkih pritisaka u mišljenju (mada ne nužno u socijalnom ponašanju); ponešto udaljen i uzdržan stav u međuličnim odnosima, preferencija za bavljenje stvarima ili apstrakcijama više nego ljudima; specijalno interesovanje za neku vrstu razlikovanja; sklonost ka redu, metodi, tačnosti; zajedno sa izvesnim interesovanjem za izazov koji pružaju protivurečnosti, izuzeci i očigledan nered (Barron, prema Milinković, 1980).

Naučnik je trezven, obazriv, ozbiljan, odvažan, društveno hrabar, neinhibiran, spontan; naučnici su stabilniji od prosečnog čoveka, dok su stvaraoči u oblasti umetnosti manje stabilni (Cattell; Csikszentmihaly & Getzels, prema: Milinković, 1980). Kreativni pojedinac se od manje kreativnog razlikuje po tome što je: u većoj meri sklon potvrđivanju, silovitom ponašanju i agresivnosti, manje inhibiran i manje konvencionalan, u većoj meri nastrojen boemski i radikalno, otporan na pritiske u pravcu konformističkog mišljenja; u manjoj meri ima autoritarne vrednosti, ima jaču motivaciju i veću samodisciplinu, veću kontrolu impulsa, u većoj meri istrajan, produkuje raznovrsnije ideje i šire informisan, širih interesovanja, mnogo otvoreniji prema osećanjima i afektima (Barron, prema Radovanović, 1989).

Pregled većeg broja istraživanja o osobenostima kreativnih ličnosti, sprovedenih šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka, ukazuju na sledeće karakteristike: kreativne pojedince odlikuje otvorenost uma koja obuhvata ličnu nezavisnost, spremnost da se prihvati neizvesnost i složenost egzistencije, pojmovna jednostavnost životnih problema i tolerancija na greške; smisao za humor; emocionalna stabilnost, potreba za nezavisnošću, superiorna opšta inteligencija, naklonost ka apstraktnom mišljenju, poverenje u vlastiti sud, samodovoljnost, odbacivanje konformističkih pritisaka u mišljenju, spremnost na rizik, tendencija ka divergentnom načinu mišljenja, jasno izraženo samopoverenje u vlastiti sud i procene o svom radu; određena vrsta buntovnog prilaza društvu, dok je za nisko kreativne ali viso-

ko inteligentne učenike nađeno da su konformisti koji su se posvetili postizanju školskog uspeha (Đorđević, 1979).

Brojna istraživanja ne uspeavaju da dođu do jednoznačnih rezultata o karakteristikama kreativnih osoba. Na primer, kreativne osobe, u principu, produkuju veliki broj ideja i, po pravilu, ne odbacuju nijednu ideju, ma koliko u prvom trenutku izgledala neupotrebljiva, već joj se vraćaju više puta i nastoje da je modifikuju i preispitaju. Sa ovog stanovišta logično je zaključiti da su kreativne osobe sklone da prihvataju nesaglasne ideje i da pokazuju odsustvo netrpeljivosti prema njima. Međutim, iskustvo pokazuje da su kreativne osobe, čak i značajni stvaraoci, netrpeljivi prema idejama drugih kreativnih ljudi. Oni, znači, često ne prihvataju nesaglasne ideje. Jedna empirijska provera u našoj sredini nije potvrdila značajne razlike između više i manje kreativnih studenata u pogledu njihovog odnosa prema nesaglasnim mišljenjima (Maksić, Đurišić-Bojanović i Bojanović, 2002).

Moguće objašnjenje za raznovrsne podatke o ličnosti kreativnih stvaralaca nalazimo u ideji o njihovoj „nesaglasnoj“ prirodi. MakMalen (McMullan, prema: Radovanović, 1989) tvrdi da stvaraoci imaju distinktivnu organizaciju kreativnih crta koje se sastoje od fleksibilnog i perzistentnog niza. Kreativne stvaraoce odlikuju paradoksalni parovi crta: skromna i samopouzdana predstava o sebi; motivisanost opštim i ličnim interesima; stav nezadovoljstva i konstruktivnosti; nenamerno opažanje i razumevanje uz pomoć pamćenja; divergentno i konvergentno mišljenje; opuštenost i pažnja; odlaganje zaključivanja i sistematsko zaključivanje; emocionalni angažman i emocionalna distanciranost. Fleksibilna perzistentnost postiže se konvergentnom divergencijom, nesvesnim opažanjem, konstruktivnim nezadovoljstvom, distanciranim emocionalnim angažmanom, sebičnošću u ime opštih ciljeva, samopouzdanom skromnošću, opuštenom pažnjom i odlaganjem zaključivanja!

Torens (Torrance, 1993) je sproveo jedno od reprezentativnih ispitivanja o tome šta odlikuje kreativne, uspešne stvaraoce, profesionalce i eksperte. Posle tridesetogodišnjeg praćenja hiljada ljudi, napravljena je lista osobina trinaest najkreativnijih ispitanika, onih čiji su rezultati bili priznati kao značajni za društveni razvoj i to za njihova života. Grupi najboljih bilo je zajedničko: oduševljavanje dubokim razmišljanjem; tolerisanje grešaka; ljubav prema svom radu; imanje jasnih ciljeva; uživanje u svom radu; da se dobro osećaju što pripadaju manjini; da znaju da se razlikuju od drugih; da ne doživljavaju sebe kao završenog, samodovoljnog i kompletnog; da misle da imaju svoju misiju na zemlji; da su hrabri da budu kreativni. Istraživanja o karakteristikama eminentnih stvaralaca polaze od pretpostavke da

se te iste karakteristike u većoj ili manjoj meri mogu tražiti i razvijati kod potencijalnih stvaralaca, te su zato zanimljive.

Ispitivanja pokazuju da se i mladi stvaraoci razlikuju od svog okruženja tako što ispoljavaju veću nezavisnost, dominantnost, autonomiju, nekonformizam i otvorenost osećanja (Dellas & Gaier, prema Milinković, 1980). Visoko kreativni adolescenti međusobno su veoma slični, bez obzira na pol i oblast u kojoj se ispoljava njihova kreativnost, a imaju sličnosti i sa odraslim kreativnim stvaraočima. Obe grupe su nezavisne, nekonformistički nastrojene, željne promene i raznovrsnosti. Razlika je u tome što kreativni adolescenti imaju bogata socijalna i interpersonalna interesovanja, a odrasli kreativni stvaraoci su više posvećeni svetu rada i manje zainteresovani za socijalne kontakte. U drugom ispitivanju koje navodi Radovanović (1989), talentovane srednjoškolce i afirmisane stvaraoce odlikuju adaptivna autonomija, samouverenost sklona dominiranju i potvrđivanju, dok je kod srednjoškolaca naglašen faktor disciplinovane efikasnosti.

O karakteristikama budućih stvaralaca saznajemo posredno iz ispitivanja mladih koji se javljaju na konkurse za različite vrste podrške. Za prestižnu stipendiju Republičke fondacije za razvoj i podsticanje naučnog i umetničkog podmlatka, svi kandidati morali su da imaju odličan uspeh i vrlo visok prosek ocena (preko 9,00), a za njihovu dalju selekciju primenjena je baterija od četiri testa: inteligencije, opšte informisanosti, divergentne produkcije i specifičnih sposobnosti (Krnjajić, 2002). Rezultati analize selekcije, u periodu od 1988. do 1994. godine, potvrđuju da izabrani stipendisti predstavljaju visoko pozitivno selekcionisanu grupu u pogledu školske uspešnosti, merenih sposobnosti i socijalnog porekla (nivoa obrazovanja roditelja). Izdvojamo rezultate o divergentnim sposobnostima. Rezultati stipendista na Testu višestruke klasifikacije<sup>6</sup> imaju normalnu distribuciju. Test pokazuje zadovoljavajuću diskriminativnost, a prosečno postignuće stipendista je više za pola standardne devijacije od referentne grupe, učenika beogradske gimnazije.

Daljne analize podataka prikupljenih u ovom ispitivanju ukazuju da je, u odnosu na postignuća ispitanika iz normativnih uzoraka i pozitivno selekcioniranih referentnih grupa, populacija stipendista, u celini i po pojedinim grupama, i pod strožim vremenskim ograničenjima od standardnih, ostvarila natprosečne i ujednačene rezultate na svim primenjenim testovima koji mere intelektualne sposobnosti, nivo opšte kulture i divergentnu produkciju. Različiti primenjeni testovi daju prednost onim naučnim grupacijama za koje su najprimereniji, ali su upravo za njih i manje diskriminativni. Studente egzaktnih i tehničkih disciplina više karakterišu konvencionalne logičke sposobnosti, ispoljene na neverbalnim figuralnim testovima,

<sup>6</sup> Test, čiji su autori Bujas i Vodanović, opisan je u poglavlju o merenju kreativnosti.

a studente društvenih nauka verbalne sposobnosti. Mladići i devojke iz populacije stipendista Fondacije u proseku postižu slične rezultate.

Kandidati za stipendiju su na pojedinačnim testovima ostvarivali stabilno i ujednačeno visoke rezultate u odnosu na prosečna postignuća uzorka iz populacije učenika i studenata i pozitivno selekcionisanih referentnih grupa (u proseku za oko dve standardne devijacije) i starije stipendiste. Jezgro sposobnosti srednjoškolaca čini izuzetno razvijen sklop figuralno-prostornih i opštih intelektualnih sposobnosti. Za najmlađe stipendiste težište intelektualnog funkcionisanja je u nekom obliku fluidne inteligencije, a stariji stipendisti se u većoj meri oslanjaju na usvojena znanja. Na osnovu iskustva u identifikaciji intelektualno darovitih među akademski najuspešnijim učenicima i studentima u Srbiji, Krnjaić (2002) zaključuje da je psihološko testiranje nezaobilazno u selekcionom postupku, kao i da je moguće njegovo dalje unapređivanje. Darovitost ističe idiosinkratičnost i celovitost svakog pojedinca, te je tako svaka darovitost jedinstven sklop intelekta, motivacije i emocija.

U diskusiji odnosa između kreativnosti i inteligencije, posebno interesovanje izazivaju situacije kada su ove dve karakteristike u značajno različitoj meri prisutne u jednoj ličnosti. Zanimajući ozbiljne kritike koje je istraživanje pretrpelo, izdvajamo problem na koji ono skreće pažnju (Wallach & Kogan, prema Gojkov, 1995). Podaci ukazuju da su visoko kreativna i visoko inteligentna deca društvenija i sigurnija u sebe nego deca koja su nisko kreativna a visoko inteligentna. Takođe, da su deca sa visokom kreativnošću a manjom inteligencijom manje društvena i manje sigurna u sebe nego deca sa niskom kreativnošću i niskim intelektualnim potencijalom. Iz ugla opšte efikasnosti i funkcionalne delotvornosti u procesu prilagođavanja, Gojkov naglašava da je bolje imati stilski usaglašene kognitivne komponente nego konfliktne komponente. Konfliktne komponente, bez obzira na izraziti potencijal, pogoduju inhibitornom dejstvu ostalih faktora ličnosti na kognitivnu strukturu.

Koliko su mladi umetnici kreativni i kako se opisuje njihova kreativnost? Razmotrićemo ovo pitanje na primeru muzičara. Roditelji, nastavnici i istraživači su oprezni, te izbegavaju da govore o kreativnim mladim izvođačima i talentima, već radije o muzičkoj uspešnosti. Profil pokazatelja uspešnosti u učenju muzike obuhvata ovladanost programskim zahtevima i efikasno korišćenje muzičkih, kognitivnih i psihomotornih veština u procesu pripreme (Bogunović, 2004). Sa porastom nivoa uspešnosti raste uticaj nekih drugih činilaca. Izvođačka uspešnost ukazuje na učenike koji se tokom učenja izdvajaju kao kompetentniji u muzičkom, instrumentalnom izvođenju. Oni su u stanju da brzo pripreme program i ovladađu izvođačkim veštinama i celinom izvođenja, što im stvara mogućnost za češće javne nastupe u okviru škole, ali ih i selektuje za takmičenja i nastupe van škole.

Stepen učešća na javnim nastupima i nagrada na takmičenjima predstavljaju najbolje mere uspešnosti.

Učenici se upisuju u muzičku školu na osnovu sposobnosti koje su neophodne za bavljenje muzikom, ali nisu presudne za uspešnost na mlađem uzrastu. Za uspešnost odlučujući su stepen i kvalitet porodične podrške i podsticaja. Odnos se menja sa uzrastom, tako što raste značaj muzičkih i psiholoških kvaliteta u realizaciji sve viših muzičkih zahteva. Saradnička klima koju stvaraju saradljiv, ekstravertan i savestan nastavnik i motivisani roditelji, koji široko obezbeđuju podršku i podsticaj, predstavlja neophodan uslov za školsku i izvođačku uspešnost učenika. Ali, u slučaju izvođačke uspešnosti raste važnost pedagoške stručnosti i kompetentnosti nastavnika, uz stalno prisutan uticaj porodične sredine. Podaci govore o suštinskoj prediktivnoj vrednosti socijalnopsiholoških činilaca za muzičku uspešnost na ranoškolskom uzrastu, zaključuje Bogunović (2004).

Do sada je bilo reči o rezultatima pojedinih istraživanja o bitnim karakteristikama odraslih i mladih stvaralaca. U nastavku razmatramo tipologiju koja je rezultat posmatranja i savetodavnog rada sa mladima, učenicima koji imaju visoke sposobnosti i kreativni su, ali i razne vrste problema u školi. Na osnovu ispoljenog ponašanja, osećanja, stavova i potreba darovitih učenika i načina kako ih okolina percipira, pored uspešnih i samostalnih učenika, pojavljuju se daroviti „izazivači“, „blokirani“, „etiketirani“ i „otpadnici“ (Betts & Neihart, 1988). Većina darovitih učenika pripada tipu uspešnih darovitih. Ovaj tip predstavljaju učenici koji su prepoznati kao daroviti, koji su uspešni u školi i prihvaćeni od strane drugova, roditelja i nastavnika. Njih karakteriše sklonost ka perfekcionizmu, potreba za nastavnikovim odobravanjem i usmeravanjem u školskom radu, konformističko ponašanja i zavisnost. Često su ovi učenici anksiozni, imaju osećanje krivice kada su neuspešni, samokritični i spremni da negiraju svoja osećanja.

Problem uspešnih učenika je u tome što se trude da zadovolje zahteve koji dolaze spolja, tako da se javlja rizik da oni nauče da rade ispod svojih mogućnosti i ne koriste svoje sposobnosti u potpunosti. Za razliku od uspešnih darovitih učenika, samostalni daroviti učenici rade, pre svega, sebe radi. Oni žele da uče i saznaju, posvećuju se onome što vole. Takođe su uspešni, ali i kreativni. Oni razvijaju stabilnu ličnost, prihvataju sebe i druge i sami su prihvaćeni od okoline, ali nisu zavisni. Spremni su da se suoče sa rizikom i svojim neuspehom. Ne podležu lako ubeđivanju. Rade nezavisno, razvijaju svoje ciljeve i uporni su u njihovom ostvarivanju. Nemaju tako veliku potrebu za odobravanjem i usmeravanjem u školskoj situaciji kao što imaju uspešni daroviti učenici. Preostali tipovi često imaju probleme u školi, kako sa uspehom tako i sa disciplinom. I kada urade nešto dobro, to se ne vidi kao



rezultat njihove darovitosti. Naprotiv, njihova okolina više obraća pažnju na neke druge odlike koje dovode u sumnju postojanje darovitosti.

Zanimljivo je da su tipovi darovitih učenika koji su u školi neuspešni, po pravilu, kreativni. Daroviti učenici „izazivači“ su vrlo kreativni, vrlo senzitivni, ali nestrpljivi, lako menjaju raspoloženje, imaju slabu samokontrolu, nisko samopoštovanje, nesigurni su u pogledu uloga koje preuzimaju. „Izazivači“ se postavljaju pošteno i direktno, ne podležu lako ubeđivanju. Pošto nemaju razvijene radne navike, ispoljavaju velike varijacije u uspehu. Okolina ima želju da ovu kategoriju učenika promeni. Tip „izazivača“ karakteriše neprekidno isticanje i kofrontiranje sa nastavnikom, zapitkivanje i ispravljanje nastavnika, što dodatno otežava njihov položaj i odnose sa nastavnicima. Ovi učenici imaju potrebu da njihova kreativnost bude podržana, da nauče taktičnost, fleksibilnost, samosvesnost, samokontrolu i prihvatanje.

Daroviti „blokirani“ učenici sami negiraju svoj talenat. Najčešće beže od svoje darovitosti iz straha da se ne razlikuju suviše od svoje okoline i želje da budu kao drugi i sa drugima. Često su to devojčice u pubertetu koje se, u ime usvajanja ženske uloge, odriču svojih sposobnosti. Daroviti dečaci mogu da zauzmu ovakav stav prema svojim sposobnostima u toku srednje škole, pod pritiskom zahteva za ispoljavanjem fizičke snage i spretnosti. Učenici koji kriju i potiskuju svoju darovitost su nesigurni, zbunjeni, nepouzđani, opterećeni osećanjem krivice, negiraju svoja osećanja i nestalni su u prijateljstvima. Zbog svih navedenih razloga, ovoj kategoriji učenika potrebna je intenzivna podrška, individualizovan program, alternativna rešenja (izdvajanje, nova podrška) i pomoć u razvijanju veština.

Daroviti „otpadnici“ su možda u najlošijoj poziciji u školi i pod najvećim rizikom da zbog toga ne iskoriste svoje kreativne potencijale. Oni imaju osećaj da im nije mesto u školi. Najčešće su ogorčeni, depresivni, eksplozivni i imaju loše mišljenje o sebi. Njihovo ponašanje zahteva savetovanje i pomoć: dezorganizovani su, ne mogu da održe pažnju, rade nekonzistentno, ne istrajavaju na svojim zadacima, nipodaštavaju sebe, izoluju se, ne vide sebe u odeljenju, kritični su i prema sebi i prema drugima, i defanzivni. Mada „otpadnici“ ispoljavaju visoku kreativnost, pošto često napuštaju školu, odrasli su ljuti na njih i ne smatraju ih mnogo pametnima. Ovi učenici se opažaju kao prosečni ili ispodprosečni, odbačeni su, usamljeni, viđeni kao buntovnici, pa čak i opasni, drugovi ih ismejavaju i osuđuju, a sve to samo pogoršava njihov status.

„Dvostruko etiketirani“ daroviti učenici imaju neko oštećenje (fizičko, emocionalno) na koje njihova okolina obraća pažnju. Škola se trudi da pomogne ovim učenicima u oblasti njihovog nedostatka, tako da darovitost ostaje neprimećena. Ovi učenici su opisani kao nemoćni, frustrirani, nabusiti, sa niskim samocenjenjem, promenljivim uspehom u radu. Okolina vrlo odbojno reaguje na njih i dodatno im

otežava situaciju, doživljavajući ih kao bespomoćne čudake koje još, povrh svega, drugovi izbegavaju. Vide se samo njihovi nedostaci, procenjuju se kao prosečni ili ispodprosečni. Ovi učenici imaju potrebu za strukturiranim situacijama. Potrebno je razvijanje veština, ohrabriranje borbenosti i isticanje onih snaga koje dete ima. U protivnom, učenik neće biti samo neuspešan u školi, već i izvan škole.

Razlikujući darovitost prema vrsti sposobnosti koje dominiraju, Kitano i Kirby (Kitano & Kirby, 1986) prave profile učenika koji su intelektualno, akademski, kreativno, socijalno i umetnički daroviti. Kreativno darovite učenike odlikuju: velika radoznalost; ovi učenici teže da stvari rade na svoj način; preferiraju individualni rad; skloni su eksperimentisanju sa svim što im je pri ruci; imaju aktivnu maštu; sposobni su da na više načina prilaze problemu ili da različitim putevima dođu do cilja; pokazuju tendenciju da daju neočekivane, neobične i mudre odgovore; stvaraju originalne ideje; izražavaju nekonformističko mišljenje; skloni su pustolovinama i riziku; imaju izuzetan smisao za humor; osetljivi su na lepo; pokazuju odsustvo konformizma i interesovanja za detalje; nisu zainteresovani za socijalnu prihvaćenost; pokazuju tendenciju ka odbacivanju poznatog (onog što se zna, onog što je saznato); insistiraju na radu, pronalaženju za sebe; pružaju otpor pritiscima za konformiranje, frustriraju ih spolja nametnute granice i rokovi; ispoljavaju buntovničko ponašanje.

Završavamo odeljak profilom učenika zasnovanim na pristupu koji polazi od jedinstvene definicije darovitog učenika, gde se kreativnost pripisuje svakom darovitom učeniku kao njegova bitna karakteristika (Koren, 1988). U okviru opisa darovitog učenika, uz specifične karakteristike njihovog učenja, motivacije i socijalnog ponašanja, pojavljuju se stvaralačke crte. Ovaj učenik pokazuje sklonost da razvija veliki broj ideja i rešenja za postavljene probleme; stalno postavlja pitanja o različitim stvarima; često nudi neuobičajene, originalne i domišljate odgovore; bavi se prilagođavanjem, poboljšavanjem i menjanjem načela, objekata i sistema; u rešavanju problema prihvata rizik i opasne poduhvate; nekonformista je, individualac i ne boji se da bude različit od drugih; pokazuje izrazit smisao za humor i satiru; ne prihvata izjave i postavke autoriteta bez kritičke provere. Zanimajući razlike u polazištima, uočavamo da su profili vrlo slični i da ukazuju na konzistentnu sliku kreativnog ponašanja.

## Kreativnost i društveni uspeh

Uverenje o značajnoj ulozi društvene sredine u ispoljavanju i razvoju talenata i kreativnosti prisutno je u svim teorijama darovitosti, a bazirano je na činjenicama da društvo određuje oblast u kojoj se ispoljavaju intelektualne sposobnosti

pojedince, kao i da usmerava motivaciju pojedinca na društveno vredne ciljeve. Istorijski trenutak i okolnosti koje obezbeđuje kultura određuju šta osoba može da uradi, postavljajući granice njene kreativnosti. Pored detetovog neposrednog okruženja, za razvoj talenta jednako je važan uticaj šireg socijalnog okruženja u kojem pojedinac živi i radi. Uticaji kulture i vremena na razvoj talenta mogu se posmatrati preko promena koje uvode u oblast u kojoj se talenat ispoljava i preko socijalne organizacije oblasti za koju se talenat vezuje. Istorijske i kulturne razlike u određivanju talenata dovode do toga da ono što je društvu potrebno, što se traži i podržava, toga će i biti.

Iskustvo i rezultati brojnih ispitivanja ukazuju da određeni sklop karakteristika koje pogoduju stvaranju kreativnih dela nisu garancija da će određena osoba koja ih ima, uspeti da napravi očekivane kreativne doprinose. Naročito ne da će ti doprinosi stvaraocu obezbediti adekvatno društveno priznanje u sredini gde živi i radi. Podrška i razumevanje okruženja neophodni su da bi stvaralac istrajao u svom radu. Dobro poznati podaci iz istraživanja potvrđuju značaj nekognitivnih faktora za realizaciju kapaciteta, koje će biti praćeno društvenim priznanjem i uspehom. Na primer, najveće razlike među najuspešnijim i najmanje uspešnim visokointeligentnim ispitanicima nisu u njihovoj inteligenciji, već u karakteristikama kao što su: emocionalno i socijalno prilagođavanje; motiv za postignućem; istrajnost da započeti posao dovedu do kraja; usmerenost prema ciljevima; samopoverenje; odsustvo osećanja inferiornosti (Terman & Oden, 1959).

O značaju društvenog uspeha najbolje svedoče najnovije teorije o ljudskim sposobnostima u kojima se, uz inteligenciju i karijeru, dodaje reč „uspešna“. Najvažniji zadatak svakog pojedinca je kretanje ka uspešnoj karijeri, a to se može postići preko izgrađivanja lične inteligencije (Wu, 2000). Uspešna inteligencija je kombinacija akademske, kreativne i praktične inteligencije. Uspešna inteligencija se pojavljuje kod Sternberga, čija teorija o trostrukoj inteligenciji obuhvata kapacitete pojedinca, njegovog okruženja i njihovu interakciju. Podsećamo, socijalna inteligencija je sposobnost snalaženja u odnosima među ljudima, dok praktičnu inteligenciju predstavlja sposobnost upravljanja stvarima. U Gardnerovoj teoriji višestruke inteligencije, ličnu inteligenciju čine interpersonalna i intrapersonalna inteligencija. Predlaže se da se lična, kreativna i praktična inteligencija vrednuju koliko i akademska inteligencija, zbog njihovog učešća u postizanju uspešne karijere.

Kreativne doprinose oblikuju lični, društveni, kulturni i drugi uticaji, od toga da ih čine mogućim do toga da određuju njihov kvalitet. Eminencija je socijalna kategorija koja pokazuje šta je to što se uvažava, ceni, poštuje u jednom društvu, u datom vremenu. Poznati i priznati stvaraoci dolaze iz oblasti koje su vrednovane u određenoj sredini i mogle bi biti favorizovane privatnom ili institucionalizovanom

podrškom. Pretpostavka je da je uspešan čovek poželjan uzor za sve oko njega, a pre svega za mlade. Ispitivanje slike talentovanog pojedinca među mladima u našoj sredini inspirisano je promenama u društvenim i ličnim vrednostima na koje ukazuju istraživanja u prethodnoj deceniji (Janjetović, 1999). Ispitujući kakvi se zahtevi u pogledu eminencije postavljaju pred našu decu i omladinu i modele sa kojima se susreću, namera nam je da saznamo šta je to što oni žele da budu, čemu su spremni da se posvete, koje karakteristike će razvijati, težiti da istaknu.

Mišljenja, stavovi i vrednosti mladih o talentu, kreativnosti i eminenciji u našoj sredini ispitani su u istraživanju koje je obuhvatilo učenike i studente (Maksić, 2000a). U celini, prikupljeni podaci ukazuju na veliki značaj kreativnosti u ličnosti i ponašanju talentovanog pojedinca da bi mogao da stvori kreativne doprinose, ali vrlo mali u osvajanju društvenog priznanja. Kada opisuju talentovane osobe, sve četiri grupe ispitanika, osnovci, srednjoškolci, studenti više škole i studenti fakulteta, slažu se oko velikog učinka znanja, intelektualnih sposobnosti i kreativnosti (tabela 6). Kao manje bitne karakteristike talentovanih osoba pojavljuju se njihove životne veštine, školski uspeh i političko angažovanje. Sposobnosti, znanja i kreativnost su karakteristike koje se sreću u svim teorijama, nezavisno od prostora i vremena gde su nastale, što znači da mladi imaju tačnu sliku o prirodi talenta (Maksić, 1993b).

*Tabela 6: Mišljenje mladih o tome šta odlikuje talentovane osobe (%)*

<i>Karakteristike</i>	<i>Osnovci (N = 91)</i>	<i>Srednjoškolci (N = 93)</i>	<i>Studenti više škole (N = 76)</i>	<i>Studenti fakulteta (N = 83)</i>
Inteligencija	33	18	22	39
Školski uspeh	4	4	8	2
Vanškolski uspeh	5	10	5	7
Znanje	34	30	40	25
Kreativnost	17	25	13	19
Životne veštine	7	8	7	4
Političko angažovanje	0	3	1	2
Ostalo	0	2	4	12
<i>Ukupno</i>	100	100	100	100

Mladi koji su učestvovali u ispitivanju, u većini slučajeva (72%) bili su spremni da daju opis uspešne osobe. Od onih koji su to učinili, polovina navodi konkretnu

osobu, nekoga koga lično poznaju, rođaka, prijatelja ili je u pitanju javna ličnost o kojoj se zna iz medija. U drugoj polovini slučajeva, nije bilo moguće da se utvrdi odnos između ispitanika i opisane osobe. Manji broj ispitanika (20%) je, opisujući uspešnu osobu, navodio njeno zanimanje. Prema učestalosti javljanja među uspešnim najčešći su sportisti, visokoobrazovani stručnjaci različitih struka, političari, umetnici, biznismeni i kriminalci. Često su ispitanici koji su navodili zanimanje i imenovali svoje ljubimce ili one koje su odredili kao uspešne osobe (a to su bili, na primer, Siniša Mihajlović, Vlade Divac, Ratko Varda, Matija Kežman, Harison Ford, Majk Oven, Goran Bregović).

*Tabela 7: Profili uspešnih osoba (%)*

<i>Karakteristike</i>	<i>Pozitivan lik</i>	<i>Negativan lik</i>	<i>Neutralan lik</i>
Motiv za postignućem	21	10	18
Materijalni status	12	25	28
Sposobnosti	17	17	9
Osobine ličnosti	15	12	8
Moral	8	25	6
Znanja i obrazovanje	11	5	9
Privatni život	8	4	12
Podrška sredine	5	1	6
Fizički izgled i zdravlje	3	1	4
<i>Ukupno</i>	100	100	100

O specifičnostima društvenog uspeha u vreme kada je ispitivanje sprovedeno govore opisi uspešnih osoba. Većina mladih, od onih koji su identifikovali uspešnu osobu u svom okruženju (63%) opisuje pojedinca kome se divi, čije karakteristike visoko vrednuje, što se moglo i očekivati. Iznenađujuće je da manji, ali ne zanemarljiv, broj ispitanika (17%) daje opis uspešne osobe koju kritikuje i u odnosu na koju želi da se distancira. Objašnjenje je da je to ono što se po spoljašnjim parametrima vrednuje kao uspeh, ali po njihovom uverenju ne bi trebalo tako da bude. Na osnovu dobijenih opisa bilo je moguće da se jasno definišu dva tipa uspešnih osoba: „pozitivni“ i „negativni“ likovi. Preostali opisi uspešnih osoba nisu sadr-

žali vrednosne sudove pa su kategorisani kao neutralni (20%). U tabeli 7 dati su procenti zastupljenosti svake kategorije odgovora u strukturi opisa razlikovanih tipova uspešnih osoba.

Karakteristike kojima mladi opisuju uspešne osobe odnose se na njihov motiv za postignućem, materijalni status, sposobnosti, osobine ličnosti, moral, znanja i obrazovanje, privatni život i porodicu, podršku sredine i fizički izgled i zdravlje. Svaka od kategorija bila je zastupljena povoljnom i nepovoljnom stranom, pa se tako moglo desiti da se uspešna osoba opisuje preko prisustva visokih sposobnosti, velikog znanja i obrazovanja, visokih moralnih načela i drugih poželjnih osobina ličnosti, visokog motiva za postignućem, visokog materijalnog statusa, srećnog i zadovoljavajućeg privatnog života, dobrog fizičkog izgleda i zdravlja i kao neko ko uživa podršku svog okruženja. Suprotnu mogućnost činio bi opis u kojem se navodi nedostatak sposobnosti, znanja, obrazovanja, loša materijalna situacija, problematičan porodični život i odsustvo podrške okruženja.

Uspešne osobe kojima se mladi dive, a koje su okarakterisane kao pozitivni likovi, odlikuju sledeća obeležja: visok motiv za postignućem, posvećenost radu i poslu, ambicioznost, upornost, istrajnost; visoke sposobnosti; poželjne osobine ličnosti (kao što su pouzdanost, strpljivost, duhovitost, srdačnost); više dobar nego loš materijalni status; velika znanja i visoko obrazovanje; više zadovoljstvo privatnim životom nego nesređen porodični život; visok moral (moralan, pošten); češće odsustvo podrške nego podrška od okruženja; i povoljne fizičke karakteristike i zdravlje. Primera radi, navodimo opise uspešnih osoba: „Studirao je na Mičigenu; ozbiljan, uporan, istrajan, pametan i sposoban; nema ženu i decu“; „Mnogo čita; poznaje sve oblasti; ne priča mnogo; što kaže, mora da uradi.“

Negativni likovi, uspešne osobe prema kojima su mladi kritični, opisani su kao ljudi sa visokim materijalnim statusom, ali nepovoljnim moralnim karakteristikama. Približno polovina odgovora koji se odnose na sposobnosti kaže da negativni likovi nemaju sposobnosti, a druga polovina da ih imaju. Slede osobine ličnosti gde dominiraju nepoželjne osobine (kao što su agresivan, neiskren, bezosećajan). Negativni likovi imaju visok motiv za postignućem; više je onih koji nemaju znanja i obrazovanje nego onih koji ih imaju; u porodičnom životu preovladavaju problemi, dok sredina pruža izvesnu podršku negativnim likovima, a njihove fizičke karakteristike i zdravlje procenjene su kao nepovoljne. Primer opisa negativnog lika glasi: „Ima novac, ambicije, veze, znanje i umeće za ono što želi, želju za položaj i moć. Nema poštovanja prema drugima.“

Treći tip uspešne osobe, takozvani neutralan lik, prema karakteristikama koje ga odlikuju nalazi se između pozitivnog i negativnog. U opisu uspešnih osoba, koje nisu ni pozitivno ni negativno vrednovane, na prvom mestu je njihov visok materi-

jalni status; sledi visok motiv za postignućem; na trećem mestu je njihov privatni život koji je više problematičan nego zadovoljavajući; jednaki značaj imaju visoke sposobnosti, velika znanja i visoko obrazovanje; od osobina ličnosti prisutnije su društveno poželjne nego nepoželjne osobine; ove osobe sredina podržava; međutim, moral im nije jača strana karaktera (pretežu nepovoljne moralne karakteristike), dok su fizičke karakteristike i zdravlje na poslednjem mestu u opisu, pri čemu su više prisutne nepovoljne nego povoljne odrednice. Tipičan opis glasi: „Pun je novca, ambiciozan, uporan, poznaje ljude.“

Podrška za talentovane na njihovim radnim mestima bila je predmet posebnog interesovanja zbog toga što i pojedinac i društvo za konačni cilj imaju doprinose u sferi rada, a što se u većini slučajeva ostvaruje na radnom mestu. Stvaraoci svoje kreativne doprinose daju u okviru profesije kojom se bave. Najčešće biran odgovor o tome u kakvim uslovima rade talentovani ukazuje da su mogućnosti za razvoj i ispoljavanje sposobnosti i kreativnosti talentovanih na njihovim radnim mestima u našoj sredini slabe, jer „nema novca i razmene sa svetom“. Može se zaključiti da su sve četiri kategorije mladih uključene u ispitivanje jednoglasne uverenju da talentovani nemaju potrebne uslove za rad da bi ispoljili i iskoristili svoje potencijale. Kapital i komunikacije sa okruženjem predstavljaju neophodne uslove, ekonomske kategorije bez kojih nema savremene privrede niti opstanka na međunarodnom tržištu u svetskoj podeli rada, i mladi to znaju.

Od mladih koji su učestvovali u ispitivanju traženo je da procene koji su preduslovi najvažniji za uspeh pojedinca: od posedovanja visokih sposobnosti, preko upornog i istrajnog rada koji uključuje sticanje znanja, određenih ličnih karakteristika (vere u sopstvene moći i jakog self-koncepta), visokog motiva za postignućem (ambicioznost i velika želja da uspe), posedovanja posebnih organizacionih i upravljačkih sposobnosti da se rukovodi ljudima, do kreativnosti, posedovanja početnog kapitala, podmićivanja i zloupotrebe rodbinskih veza i poznanstava i političkog angažovanja. Preovlađujući odgovori o tome šta omogućava pojedincu društveni uspeh jesu: korišćenje poznanstava i veza sa značajnim i uticajnim ličnostima u privrednom i političkom životu i raspolaganje velikim kapitalom (tabela 8). Samo osnovci veruju da uspeh čoveku omogućava, pre svega, ozbiljan, uporan i istrajan rad i njegova mudrost, pamet i sposobnosti.

Na osnovu rezultata ispitivanja u celini, možemo reći da mladi, od učenika osnovne škole do studenata fakulteta, znaju i ispravno smatraju da talenat u najvećoj meri čine velika znanja, sposobnosti i kreativnost. Mladi veruju da u našoj sredini ima dovoljno talentovanih ljudi, ali da oni nemaju uslove za korišćenje svojih potencijala. Nastavak školovanja i dalje usvaršavanje u inostranstvu doživljava se kao najbolja podrška za talentovane, a javlja se sumnja da postojeća podrška za



talentovane ne stiže uvek do onih kojima je namenjena. Najviše primedbi mladi imaju na mogućnosti koje se talentovanima pružaju na radnom mestu, ocenjujući ih kao restriktivne. Kao najvažniji preduslovi za uspeh pojedinca, pojavljuju se karakteristike koje ne proističu iz njegovog talenta već su odraz nekih drugih aktuelnih, rekli bismo širih društvenih faktora.

*Tabela 8: Mišljenje mladih o uslovima za društveni uspeh (%)*

<i>Karakteristika</i>	<i>Osnovci (N = 91)</i>	<i>Srednjoškolci (N = 93)</i>	<i>Studenti više škole (N = 76)</i>	<i>Studenti fakulteta (N = 83)</i>
Mudrost	20	9	12	14
Rad	24	7	7	5
Vera u sopstvene moći	12	10	9	5
Ambicije	12	12	16	6
Kapital	17	28	26	28
Organizatorske sposobnosti	0	2	0	2
Kreativnost	1	0	1	0
Veze i poznanstva	13	29	26	35
Političko angažovanje	1	3	3	5
<i>Ukupno</i>	100	100	100	100

Prikazana anketa potvrdila je potrebu za daljim ispitivanjem odnosa talenta i eminencije, i pokrenula nova pitanja. U kojoj meri su „pozitivni“ i „negativni“ tipovi uspešnih ljudi prisutni u realnosti, koliko su poželjni modeli, kakav je njihov uticaj u toku adolescencije, pri stvaranju i razvijanju ideala i u procesu izgrađivanja ličnog identiteta, pitanja su koja bi trebalo da budu predmet budućih istraživanja. Rad, učenje i sposobnosti najviše mogu biti ohrabreni društvenim priznanjem i poštovanjem njihovih efekata. Osim minimalnih uslova koje zahteva svako stvaralaštvo, stvaraocu je neophodan i referentan okvir u kojem će procenjivati vrednost svog doprinosa. Vaspitanje mladih generacija traži odgovor na pitanje kako prevazići praksu u kojoj uspeh pojedinca nije posledica njegovih potencijala i angažovanja, već neuspeha drugih ili čak svesnog i namernog onemogućavanja drugih da upotrebe svoje sposobnosti, talente i kreativnost.

Prikupljeni podaci o uslovima za uspeh u društvu potvrđuju zbrku vrednosti na koju je ukazivala pojava takozvanih negativnih likova među uspešnim osobama, koja se lako može povezati sa aktuelnim društvenim problemima u trenutku kada je ispitivanje sprovedeno (da spomenemo samo tranziciju). Uspeh nije rezultat ličnog angažovanja i uloženog truda pojedinca, konkurencije koja motiviše i korekne kompeticije u kojoj pobeđuju najbolji, već posledica spleta nejasnih okolnosti, uzgrednih faktora koji su izvan rada i nemaju veze sa kvalitetom postignuća. Ne nalazeći vezu sa društvenim priznanjem i uspehom, ne bivajući potvrđeno od drugih, stvaralaštvo gubi smisao jer stvaralac nema neophodne uslove za svoj rad. Pitanje koje se postavlja pred društvene institucije jeste kako ojačati uslove koji su posledica kapaciteta i aktivnosti pojedinca i mogu da rezultiraju trajnijim uspehom, koji će obezbediti zadovoljavanje njegovih ličnih potreba i dati značajnije društvene doprinose koji obezbeđuju veći društveni napredak.

## Kreativnost i školski uspeh

Da bi pojedinac bio kreativan u određenoj oblasti, potrebno je da usvoji njene osnovne pojmove i ovlada drugim relevantnim znanjima. Posmatranje procesa kreativnog mišljenja kod dece jasno ilustruje kritičnu ulogu bazičnih znanja koja predstavljaju temelj njihove kreativnosti (Feldhusen, 2002). Stoga je razumljivo što se od škole zahteva da svojim aktivnostima i načinom rada podstakne razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja učenika, sa idejom da će ovaj podsticaj za posledicu imati veću kreativnost kasnije u životu, kada se kao odrasli ljudi budu suočavali sa problemima od čijeg rešavanja će zavisiti njihov lični i širi društveni razvoj i napredak. Problem odnosa kreativnosti i znanja u školskom kontekstu često se postavlja kao problem odnosa kreativnosti i postignuća, zbog uticaja koji školski uspeh ima na nastavak školovanja, motivaciju za dalje učenje, izbor profesije i kretanje u okviru nje.

Sticanje znanja ima ključnu ulogu u razvijanju specifičnih kompetencija, kada pojedinac postaje ekspert za određenu oblast. Heler sa saradnicima izvodi lognitudalno ispitivanje o talentima u oblasti tehnike i tehnologije sa ciljem da im se pruži odgovarajuća podrška u procesu obrazovanja (Heller, 1995). Rezultati ovog ispitivanja pokazuju da učenici koji imaju visoku inteligenciju i visoku kreativnost dobijaju najbolje ocene u mnogim školskim predmetima. Visoko inteligentni i visoko kreativni učenici bili su najbolji u matematici i fizici, a najslabiji u fiskulturi. Sledeći po školskom uspehu su učenici sa visokom inteligencijom a nižom kreativnošću. Učenici sa nižom inteligencijom a visokom kreativnošću su slabiji od prethodne dve grupe, osim u slučaju sporta. Učenici sa nižom inteligencijom i

nižom kreativnošću imaju najlošije ocene. U celini, rezultati ispitivanja potvrđuju da kombinacija intelektualnih i kreativnih sposobnosti predstavlja najbolje uslove za izuzetno postignuće koje obezbeđuje eminenciju u školi.

Međutim, isticanje i podržavanje visokog školskog postignuća može da ima nepovoljan uticaj na razvoj kreativnosti. U ispitivanju koje je obuhvatilo mlade od polaska u školu do završetka školovanja i zapošljavanja, uočeno je da među onima koji imaju najviše rezultate na ispitima dolazi do značajnih promena, već posle njihove četrnaeste godine (Freeman, 1995). Prema rečima same autorke, od radoznale dece otvorenog duha postaju „tužni mladi ljudi sa tupim pogledom i malo brige za ono što se dešava oko njih“. Sa ciljem da objasni zašto se ovo dešava, Friman razlikuje dve grupe mladih koje međusobno poredi: one kojima najveće zadovoljstvo pruža akademsko postignuće (takvih je bilo 23%) i one kojima najveće zadovoljstvo predstavljaju kreativne aktivnosti (7%).

Izdvajamo najznačajnije nalaze dobijene u ovom ispitivanju. Pre svega, uočeno je da se sa odrastanjem značajno smanjuje broj mladih kojima kreativne aktivnosti predstavljaju zadovoljstvo. Dalje, pojavljuju se polne razlike među onima koji preferiraju školsko postignuće i onima koji prednost daju kreativnosti. U grupi sa visokim postignućem ima više dečaka, a među onima koji uživaju u kreativnim aktivnostima više devojčica. Najzad, kreativno orijentisani učenici u celini imaju značajno niže ocene na završnim školskim ispitima od učenika orijentisanih na postignuće. Značajne razlike u školskom uspehu učenika orijentisanih na kreativnost i onih orijentisanih na postignuće podstakle su dalja ispitivanja koja ukazuju na druge, takođe, značajne razlike u pogledu emocija, socijalnih odnosa i slike i mišljenja o sebi između dve grupe mladih.

Akademski orijentisani učenici imali su najviše skorove na merama koje su ukazivale na probleme u odnosima sa drugovima, dok kreativno orijentisani nisu imali probleme sa prijateljstvima i, u celini, bili su popularni. Akademski i kreativno orijentisani mladi imali su jednako visoke skorove inteligencije, ali su na njih gledali drugačije. Akademski orijentisani su često videli svoj izuzetni intelekt kao deo sebe koji je bio neprivlačan za druge, dok se kreativno orijentisani nisu obazirali na to ili su se čak ponosili svojom inteligencijom! U oba slučaja smatrali su da njihove intelektualne sposobnosti nisu od značaja za njihova prijateljstva. Na ovaj način količnik inteligencije nije uticao samo na odnose akademski i kreativno orijentisanih učenika sa drugima nego i na mišljenje koje su o sebi razvili.

Kreativno orijentisani učenici dolazili su u sukob sa nastavnicima zbog ograničenja koja je postavljao sistem u koji nisu mogli da se uklupe. Školski uspešna deca su često bila pod pritiskom da budu još uspešnija u akademskim oblastima kojima su te prestižne škole, orijentisane na nauku, davale prednost. Pored jasnih

poruka od strane nastavnika o razlici u vrednovanju naučnih i umetničkih predmeta, postojale su značajne razlike među poređenim grupama učenika i u pogledu njihovih porodičnih uslova. U kućama akademski orijentisanih i uspešnih učenika bilo je značajno više direktne podrške i divljenja usmerenog na školsko postignuće u vezi sa naučnim disciplinama, dok je u domovima kreativno orijentisanih bilo manje pritiska, više umetnosti, umetničkih dela i raznovrsnije literature. Moglo bi se reći da su školski uspešni učenici prihvatili ciljeve autoriteta obrazovnih institucija koji su bili pojačani time što su nastavnici veoma cenili visoko školsko postignuće i podržavali ga, tako da su mnogi od ovih učenika izabrali da studiraju prirodne nauke, dok su izbori kreativno orijentisanih učenika bili raznovrsniji.

Preferiranje školskog uspeha može da ima negativne efekte na kreativno izražavanje. Friman (Freeman, 1995) uočava da pritisak za postizanje izvrsnosti u školi kod nekih visoko inteligentnih mladih ometa njihova kreativna osećanja i stvaranje. Pritisak dolazi iz kuće i škole, više utiče na dečake nego devojčice, a najjači je u slučaju onih koji se opredeljuju za bavljenje naukom. Vreme koje je mladima potrebno za učenje da bi dobili stipendiju i ostvarili prestiž ima visoku cenu po njihovu kreativnost i, u nekim slučajevima, stvara kod briljantnih učenika socijalni hendikep sa izvesnim propratnim nevoljama u životu. Ovo se dešava možda stoga što se u obrazovanju suviše ističe značaj kumuliranja znanja koje se odvija na uštrb kreativnih aspekata razvoja. Friman veruje da su sva deca sposobna da razviju svoje veštine učenja, da se bore i daju ideje sa ličnim pečatom. Da bi se ovo desilo, potrebno je da se mladi osećaju sigurno da bi bili ono što jesu i razvili samopoštovanje koje će im dozvoliti da rizikuju da kreativno misle i da se kreativno ponašaju u školi.

Odnos kreativnosti, školskog postignuća i akademskih preferencija ispitivan je i u našoj sredini (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004a). Kreativnost je merena Urban-Jelenovim testom crtanja, školsko postignuće školskim ocenama, a akademske preferencije upitnikom. Uzorkom su obuhvaćeni učenici sedmog i osmog razreda osnovne škole (N=212). Visoka saglasnost dva procenjivača na opštem skoruu kreativnosti ( $r=0,97$  na Formi A i  $r=0,98$  na Formi B), dozvolila je da se za dalju obradu podataka koriste procene samo jednog od njih. Mogla je biti upotrebljena srednja vrednost procena dva procenjivača, ali bi ona nužno vodila ka daljem uprosečavanju rezultata. Stoga su izabrane procene kreativnosti koje je napravio jedan procenjivač, sa očekivanjem da će one obezbediti veću varijabilnost skorova kreativnosti.

Neočekivano niska povezanost kreativnosti merene pomoću Forme A i Forme B Urban-Jelenovog testa crtanja ( $r=0,41$ ), odredila je da se zadrže obe mere kreativnosti kao relativno nezavisni pokazatelji kreativnosti. Niska povezanost među postignućima na dve forme testa kreativnosti, podstakla je proveru mogućeg uti-

caja pola ispitanika. Utvrđena je srednja povezanost rezultata na Formi A i Formi B *TCT-DP testa* kod dečaka ( $r=0,49$ ,  $N=114$ ) i znatno niža kod devojčica ( $r=0,30$ ,  $N=98$ ), te su daljne analize vršene za poduzorke dečaka i devojčica posebno. Raspon dobijenih skorova kod dečaka je veći u odnosu na raspon skorova koje su osvojile devojčice: na Formi A: dečaci dobijaju od 9 do 57 poena, a devojčice od 7 do 45; na Formi B: skorovi dečaka se kreću između 7 i 54, a devojčica od 12 do 49. U celini, dečaci pokazuju veću varijabilnost u kreativnosti od devojčica.

Za ispitivanje odnosa školskog uspeha sa kreativnošću formirana je mera opšteg školskog uspeha primenom postupka faktorske analize. Skor školskog postignuća predstavlja opšti uspeh koji sadrži ocene iz jedanaest od trinaest školskih predmeta koji se izučavaju u sedmom i osmom razredu osnovne škole (biologija, matematika, hemija, srpski jezik, fizika, istorija, geografija, prvi strani jezik, likovna kultura, muzička kultura i tehničko obrazovanje). Izostavljena su dva predmeta iz kojih svi učenici nisu bili ocenjeni (fizičko vaspitanje i drugi strani jezik). Analiza glavnih komponenata pokazuje da prva glavna komponenta obuhvata 65,7% varijanse ocena na svih jedanaest predmeta. Pošto su sve svojstvene vrednosti, osim prve, bile manje od 1, kao pokazatelj školskog postignuća korišćen je rezultat na prvoj glavnoj komponenti, koji je određen kao opšti školski uspeh.

Ispitivanje veze između kreativnosti i školskog uspeha na celom uzorku daje nisku ali značajnu korelaciju (na Formi A:  $r=0,18$ ,  $p=0,009$ ; na Formi B:  $r=0,19$ ,  $p=0,006$ ). Izneti podaci mogli bi da znače da nešto viši rezultati na kreativnosti idu sa boljim školskim uspehom. Međutim, kada se uzorak podeli po polu, dolazi do značajne promene koja ukazuje na značaj pola ispitanika: kod dečaka se gubi veza između kreativnosti i školskog postignuća (Forma A:  $r=0,08$ ,  $p=0,403$ ; Forma B:  $r=0,13$ ,  $p=0,154$ ), dok kod devojčica raste i na Formi A postaje statistički značajna na nivou 0,01 ( $r=0,33$ ,  $p=0,001$ ), a na Formi B približava se značajnosti na nivou 0,05 ( $r=0,20$ ,  $p=0,054$ ). Devojčice koje imaju veće školsko postignuće postižu više skorove na kreativnosti na Formi A od devojčica sa nižim školskim postignućem. Na osnovu rečenog, može se pretpostaviti da kod devojčica postoji izvesna povezanost između kreativnosti i školskog postignuća, dok kod dečaka kreativnost i školsko postignuće nisu povezani.

Podaci o značajnosti razlika u kreativnosti i školskom uspehu dečaka i devojčica dati su u tabeli 9. Razlika u kreativnosti između dečaka i devojčica značajna je na jednoj od dve upotrebljene forme testa *TCT-DP* (Forma B). Dobijeni podaci nagoveštavaju da su devojčice kreativnije od dečaka. Sumnju u postojanje stvarnih polnih razlika u kreativnosti podržavaju razlike u školskom uspehu, kao i akademskim preferencijama. Devojčice imaju značajno bolji školski uspeh od dečaka, a ova prednost devojčica objašnjava se prirodom osnovnoškolskog postignuća, koje

se lakše uklapa u reagovanje i ponašanje devojčica, pa su one u boljem položaju od dečaka. Upotreba testa crtanja za ispitivanje kreativnosti, takođe, mogla je da da prednost onim učenicima koji su bolji u ovoj vrsti izražavanja i onim grupama koje su prijemčivije na takav vid rada (kao što su devojčice u odnosu na dečake).

*Tabela 9: Značajnost razlika u kreativnosti i školskom uspehu dečaka i devojčica (t-test)*

Varijabla	M i (SD) Dečaci (N=114)	M i (SD) Devojčice (N=98)	t-test	df	Nivo značajnosti
Kreativnost TCT-DP Forma A	24,82 (9,57)	25,07 (8,79)	-0,20	210	0,841
Kreativnost TCT-DP Forma B	22,72 (9,70)	25,40 (8,90)	-2,08	210	0,039
Opšti školski uspeh (1. glavna komponenta)	-0,26	0,27	-3,81	210	0,000

Dakle, rezultati ispitivanja ukazuju na postojanje niske ali značajne povezanosti između kreativnosti i školskog uspeha kao pokazatelja ovladanosti školskim znanjima. Devojčice su nešto uspešnije na testu kreativnosti, ali i postižu značajno bolji školski uspeh od svojih drugova iz razreda. Podatak koji zahteva dalje ispitivanje predstavljaju polne razlike u kreativnosti, jer raspoloživi podaci ne dozvoljavaju konačan odgovor na pitanje da li se ova prednost devojčica u kreativnosti može pripisati prirodi testovnog materijala, ili je treba smatrati indikatorom stvarne razlike. Međutim, nesporno je da visoke skorove na kreativnosti dobijaju i učenici koji imaju slab ili slabiji školski uspeh, a među njima je više dečaka. Ovo praktično znači da već na kraju osnovne škole postoji rizik da jedan broj učenika koji su kreativni ali ne postižu zadovoljavajući školski uspeh, znatno umanjuju šanse da realizuje svoj kreativni potencijal, zbog ograničenja koja nosi školski neuspeh.

Ispitivanje odnosa inteligencije, znanja i kreativnosti vodi do bazičnijih pitanja, kao što su: šta je znanje, koja vrsta inteligencije se koristi i razvija u školi a koja izvan škole, i kakva kreativnost je efikasna u radu i životu. U razmatranju odnosa kreativnosti i znanja važno je utvrditi o kojim znanjima je reč. Školska znanja predstavljaju samo deo znanja koja pojedinac u toku svog obrazovanja i ukupnog ličnog razvoja stiče, usvaja i izgrađuje. Diskutovano ispitivanje svelo je znanje na školski uspeh, što vezu znanja i postignuća čini jako posredovanom. Školski uspeh ukazuje

na posedovanje nekih znanja, najčešće ne govori o kvalitetu znanja, a čak može biti posledica namenskog učenja, i to samo memorisanja. Poznat je problem učenja za ispit, kada se učenici posvećuju usvajanju informacija koje se na ispitu traže i to čine na način i u obliku koji odgovara ispitnoj situaciji. Na primer, uče se određene činjenice do nivoa prepoznavanja za test sa zadacima višestrukog izbora.

Nema sumnje da jedan broj učenika koji imaju visoke intelektualne sposobnosti, u školi doživljava neuspeh, koji ugrožava njihovo kretanje prema višim nivoima školovanja i izbor željenog zanimanja, ili ostvaruju uspeh koji je ispod njihovih potencijala – što, opet, predstavlja neuspeh. Darovite osobe moraju da steknu određenu količinu znanja na koju će kasnije, možda, nadograditi svoja kreativna rešenja. Sposobnosti koje se ne koriste i ne vežbaju s vremenom se umanjuju, pa čak i gube. Bez obzira da li se radi o prvoj ili drugoj vrsti neuspeha, njegove negativne posledice imaju veliki lični i socijalni značaj za individualni razvoj darovitog pojedinca i dobit koju društvo može imati jednog dana od njega. Oba razloga neuspeha zaslužuju intervenciju učenikovog okruženja, svih osoba i institucija koje su uključene u njegovo obrazovanje i vaspitanje, radi pronalaženja uzroka i njihovog otklanjanja ili ublažavanja.

Koje su bitne karakteristike talentovanih i kreativnih učenika koji u školi ne postižu uspeh na nivou svojih mogućnosti, te se stoga smatraju neuspešnima? Navodimo rezultate dva istraživanja koja su sprovedena u našoj sredini. Prvo ispitivanje odnosi se na učenika osnovne škole. Kao daroviti učenici u ovom ispitivanju označeni su oni koji su postigli 20% najboljih rezultata na testovima sposobnosti, pa su zatim podeljeni na uspešne i neuspešne (Đorđević, 1995). Uspešni daroviti učenici su oni koji su postigli odličan uspeh, a nedovoljno (neadekvatno) uspešni oni koji nisu. Kada se uporede ove dve grupe, pojavljuju se značajne razlike u pogledu toga kako ih opaža njihovo okruženje. Vršnjaci iz odeljenja su realniji od nastavnika u procenjivanju uspešnih darovitih učenika, dok su nastavnici pravili tačnije procene od učenika kada su procenjivali neadekvatno uspešne učenike.

Verovatni izvor frustracija za darovite učenike koji ne postižu očekivani visok školski uspeh predstavljaju njihovi odnosi sa roditeljima i nastavnicima. Utvrđeno je da su roditelji darovitih uspešnih učenika u većoj meri zadovoljni uspehom i ponašanjem svoje dece nego roditelji darovitih neuspešnih. Zaključeno je da su nedovoljno uspešni daroviti učenici izloženi pritisku roditelja zbog svog uspeha i ponašanja. Takođe, nedovoljno uspešni daroviti učenici ocenjuju nepovoljnije odnos koji njihovi nastavnici ispoljavaju prema njima u poređenju sa odnosom nastavnika prema darovitim uspešnim učenicima. S druge strane, među učenicima za koje su nastavnici izjavili da imaju teškoće u radu sa njima (kao što su kampanjsko učenje, nezainteresovanost, nedisciplina, porodični problemi, neopravdani izostanci, sukobi sa vršnjacima), bilo je 20% onih koji su procenjeni kao najспособniji.



Nije utvrđena statistički značajna razlika između uspešnih i nedovoljno uspešnih darovitih učenika u pogledu njihovog vanškolskog angažovanja.

Zdravstvene smetnje, koje po mišljenju učenika utiču na njihov školski uspeh, veće su kod neuspešnih darovitih. Kada je reč o izostajanju iz škole, nedovoljno uspešni daroviti učenici brojniji su u kategoriji „često izostajanje“. Ovi učenici češće izostaju zbog bolesti, a uspešni daroviti češće izostaju iz drugih razloga. Oko polovine darovitih učenika smatra da njihov uspeh odgovara njihovom radu i učenju. Daroviti uspešni i daroviti neuspešni učenici značajno se razlikuju u oceni vlastitog uspeha. Nedovoljno uspešni daroviti učenici realni su u proceni svog školskog uspeha, a razloge za neuspeh vide u neredovnom učenju i nezanimljivim i teškim programima. Upoređivanje darovitih uspešnih sa darovitim neuspešnim učenikima potvrđuje da u osnovnoj školi veći neuspeh doživljavaju dečaci u odnosu na devojčice. Đorđević (1995) zaključuje da je neophodan individualni pristup učeniku kako bi ostvario školski uspeh u skladu sa svojim mogućnostima.

Drugo ispitivanje o darovitim učenikima koji „podbacuju“ sprovedeno je sa učenikima srednje škole. Utvrđeno je da je akademska uspešnost gimnazijalaca značajno povezana sa bazičnom dimenzijom savesnosti (Altaras, 2005). Bez obzira na nivo sposobnosti, uspešne učenike srednje škole odlikuju jače osećanje dužnosti, izraženiji motiv postignuća, pozitivnija procena sopstvene efikasnosti, veća istrajnost u izvršavanju obaveza, odnosno veći kapacitet za kognitivno-motivacionu samoregulaciju. Sa boljim uspehom u školi povezana je i veća uključenost u socijalnu realnost, tako da uspešni učenici u odnosu na učenike koji podbacuju ispoljavaju veću druželjubivost, osetljivost na druge ljude i okrenutost spoljašnjem referentnom okviru. Socijalna investiranost uspešnih učenika praćena je odgovarajućim nivoom i kvalitetom emocionalne prilagođenosti, što znači da pokazuju kontrolisanu emocionalnost, odsustvo težnje ka kreativnoj ekspresiji, ali i disocijaciji emocija.

Podaci prikupljeni u ovom ispitivanju ukazuju da intelektualno darovite srednjoškolce u odnosu na ostale učenike odlikuje izrazitija intelektualna otvorenost, bolja psihosocijalna prilagođenost, a moguće i veća emocionalna osetljivost. S druge strane, učenici koji podbacuju ispoljavaju odsustvo borbenosti i motiva postignuća, ležeran stav prema važnim životnim događajima. Jezgro podbacivanja čini slaba kognitivno-motivaciona samoregulacija, koja je povezana sa sklonošću da se reaguje emocijama iz anksiono-depresivnog spektra, a da se od njih brani izolacijom afekata i/ili sklonošću ka imaginativnom, holističko-divergentnom stilu saznavanja i samoizražavanja. Značajnu vezu sa školskim uspehom ima varijabla pol, pri čemu ženski pol predstavlja prednost u pogledu učinka u školi. Ovo znači da su devojčice uspešnije od dečaka.

Intelektualno darovite uspešne učenike odlikuje dobra socioemocionalna prilagođenost i adekvatna kognitivno-motivaciona samoregulacija. Međutim, ovde se

ne javlja inhibicija kreativnih potencijala, već darovite uspešne učenike karakteriše veća intelektualna i estetska osetljivost. Analiza profila darovitih podbacača potvrđuje da su ovi učenici sličniji prosečnim podbacačima nego uspešnim darovitim učenicima. Njihov nedostatak ogleda se u slabijem kapacitetu za kognitivno-motivacionu samoregulaciju, mada imaju očuvanu intelektualnu osetljivost. Darovite podbacače odlikuje intelektualna radoznalost i motivacija za kognitivnim ovladavanjem koje su srazmerne njihovom potencijalu, ali odsustvo kristalizovanog motiva akademskog postignuća, koji podrazumeva spremnost na disciplinovan i dugotrajan rad, uz uvažavanje spoljašnjih kriterijuma uspešnosti.

Sledeće karakteristike objašnjavaju školski neuspeh ispitivanih učenika. Daroviti podbacači imaju neanalitički saznajni stil (stil pažnje, mišljenja, učenja), koji je usmeren na kreativnu ekspresiju, potragu za doživljajima i načinima izražavanja koji su po svojoj prirodi intuitivni, imaginativni i estetski. Može se pretpostaviti da podbacivanje darovitih učenika izvire iz preferencije za holističko-divergentni saznajni stil, koji ometa učinak na strukturiranim, analitičko-konvergentnim zadacima. Daroviti podbacači pokazuju preferenciju za stil u kojem afektivne, diskurzivne, hipotetičko-deduktivne kognitivne aktivnosti ustupaju mesto pasivnim, metaforičkim i analoškim sazajnim procesima. Altaras (2005) zaključuje da bi se školski neuspeh darovitih (i drugih) učenika predupredio ili ublažio bilo bi poželjno da se karakteristike njihove ličnosti i ponašanja uvažavaju u vaspitno-obrazovnom radu.

Postignuće u toku školovanja, potencijal za profesionalni razvoj, kreativnost i uspeh u obavljanju posla jesu predmet mnogih istraživanja koja proučavaju njihove međusobne veze sa ciljem da dođu do zajedničkog prediktora (Kuncel, Hezlett & Ones, 2004). Iako suštinu kreativnosti čini originalnost, stvaranje novine, ne može se zamisliti bez fluentnosti, fleksibilnosti i elaboracije, a u svim ovim fazama neophodan je sadržaj koji daje znanje. Visoka inteligencija i visoka kreativnost uglavnom rezultiraju visokim školskim uspehom. Međutim, isticanje i podržavanje visokog školskog uspeha može da ima nepovoljan uticaj na razvoj kreativnosti. Pritisak za postizanje izvrsnosti u školi kod nekih visoko inteligentnih pojedinaca otežava i umanjuje njihovo kreativno stvaranje. Znanje je preduslov za pojavljivanje kreativnosti, a školski uspeh predstavlja faktor rizika za ispoljavanje i razvoj kreativnosti.

## Šta dalje?

S obzirom na značaj kreativnosti za društveni napredak bilo bi logično očekivati da su kreativni doprinosi dobrodošli, a njihovi stvaraoci uvaženi i prihvaćeni u sredini koja profitira od njihovog rada. Međutim, po pravilu, nije tako, jer krea-

tivna dela nose novinu koja menja postojeći poredak stvari, dovodi u sumnju ono u šta se verovalo i postavlja nova pitanja, što kod ljudi izaziva strah od promena. Kreativna rešenja postojećih problema moraju da pobede otpor prema novom i nepoznatom. Šta više, kreativna rešenja, pošto pruže svoj pozitivan doprinos, teže da se konzerviraju, pa tako rešenje koje je u jednom momentu dovelo do razvoja određenog polja, posle izvesnog vremena, dovodi do njegove stagnacije i ne dozvoljava dalji napredak. Novo kreativno rešenje mora da se izbori za uvođenje sledeće novine i naredni ciklus razvoja. Prethodno kreativno postaje konzervativno pred novim kreativnim rešenjem.

Stvaraoci prate sudbinu svojih kreativnih dela, što znači da stvaraoci moraju da budu dovoljno hrabri da ponude nove ideje, dovoljno mudri da to učine u pravo vreme i na pravom mestu, da bi date ideje mogle biti prihvaćene, realizovane i delotvorne, i da dovoljno brinu o sebi, kako bi živeli sa svojim idejama. Kreativnost samo ponekad ili u maloj meri doprinosi društvenom statusu stvaraoca, a u školi deci čak pravi probleme. Često se priznanje dobija u drugoj sredini ili drugom vremenu. U školi se najviše vrednuje školski uspeh, a kreativnost mladih može da deluje nepovoljno na njihov školski uspeh. Da bi postali kreativni stvaraoci, mladi moraju da se opreme znanjima koja treba da steknu u školi. Rano ispoljavanje sopstvenog pristupa sukobljava se sa autoritetom školskog sistema i nastavnika. Umešnost pojedinca o kojem je reč da izađe na kraj sa ograničavajućim uticajima škole, i spremnost škole da dozvoli osobeni stil, individualni razvoj onih koji su u procesu učenja, određiće u kojoj meri će njihovi kreativni kapaciteti biti dostupni za kasniju upotrebu.

Proces sticanja i učvršćivanja seta veština potrebnih za visok nivo vladanja jednim ili većim brojem oblasti životnog postignuća je razvijanje ekspertize odnosno stručnosti (Sternberg, 2001). Ekspertiza je put od nivoa početničkog postignuća do najizuzetnijeg, najistaknutijeg postignuća, put čijem se kraju može približavati, ali on možda nikada neće biti dosegnut. Dobro postignuće na bilo kojoj vrsti testa zahteva izvesnu vrstu stručnosti, a u meri u kojoj se ta stručnost preklapa sa stručnošću koja je potrebna u školi ili na radnom mestu, postojaće korelacija između testa i postignuća u školi ili na radnom mestu. Takva korelacija ne predstavlja unutrašnju vezu među sposobnostima i drugim vrstama postignuća, nego preklapanje u vrsti stručnosti koja je potrebna za dobro postignuće u različitim uslovima. Zastarela je koncepcija po kojoj su sposobnosti fiksirane ili čak unapred određene. Mnoga istraživanja pokazuju da set sposobnosti koji se procenjuje konvencionalnim testovima meri samo mali deo one vrste stručnosti koja je relevantna za uspeh u životu.

# KREATIVNOST U OBRAZOVNIM STRATEGIJAMA I NORMATIVIMA

---

O ČEMU JE REČ?

KAKO PODRŽATI IZUZETNOST  
U OKVIRU JEDNAKOSTI PRAVA

Uvod

Kreativnost u međunarodnim obrazovnim strategijama

Kreativnost u našim normativima do 2000. godine

Kreativnost u našim normativima posle 2000. godine

Šta dalje?

---

## Uvod

U okviru stalno prisutnih dilema oko toga koje karakteristike, znanja i veštine mladi treba da nauče, steknu i razviju kroz svoje školovanje, moglo bi se reći da kreativnost predstavlja jednu od karakteristika o čijoj ulozi i značaju, u novije vreme, postoji veliko slaganje. Provera koncepcijske konzistentnosti zakona, propisa i uputstava, njihove teorijske zasnovanosti i povezanosti sa realnim uslovima u školama, otkriva na koji način ova dokumenta oblikuju, podržavaju, usmeravaju i sankcionišu rad na postavljenim ciljevima. Ispitivanje statusa kreativnosti u obrazovnim strategijama i normativima, koje donose odgovarajući državni organi i institucije na nacionalnom i međunarodnom nivou, ukazuje na visoke zahteve i očekivanja u pogledu ispoljavanja i razvijanja kreativnosti učenika i nastavnika u školi. Kreativnost ulazi u obrazovne strategije i školske normative pod uticajem uverenja da škola treba i može da doprinese njenom razvoju.

Značajnu podršku razvoju darovitosti u školi mogu da pruže odgovarajući propisi koji će je garantovati, pa je zato važno da se na njima radi. Da bi školski propisi kojima će se institucionalizovati podrška za darovite učenike i razvoj talenata i kreativnosti učenika postali podsticajni, školska regulativa mora da pretrpi značajne izmene. Zahtev je baziran na rezultatima istraživanja koja pokazuju da je podrška darovitim ostala na primeni postojeće regulative (McCann, 2000). Uske definicije darovitosti ograničavaju metode identifikacije i umanjuju obrazovne izbore, te je potrebna obuka nastavnika da bi oni znali šta i kako da rade u okviru datih mogućnosti. Školska regulativa koja bi bila odgovarajuća za razvoj darovitih učenika trebalo bi da bude proaktivna, što znači ne samo da odgovara na potrebe darovitih nego da ih aktivira i podstiče, kao što to čine dobri nastavnici.

## Kreativnost u međunarodnim obrazovnim strategijama

Strategije podrške i mogućnosti iskorišćavanja talenata i kreativnosti mladih određuju se u dokumentima pojedinih država i resornih ministarstava kojima se reguliše rad u školi, dok preporuke na širem planu nacionalnim ministarstvima prosvete upućuju međunarodne institucije koje planiraju i projektuju razvoj obrazovanja regionalno i globalno (kao što su Evropski savet, Evropska komisija, Svetska banka). Regulativa koja zastupa i štiti interese darovitih pojedinaca potvrđuje njihov društveni značaj za određenu sredinu, s jedne strane, a sa druge, ukazuje na mogućnosti koje stoje na raspolaganju zainteresovanim. Razmatranje školske regulative, dokumenata i preporuka relevantnih institucija o podsticanju talenata i kreativnosti učenika ukazuje na perspektive njihovog razvoja i mogućnosti da ka-

snije oni svojim radom doprinesu razvoju sredine u kojoj žive. Drugi uslovi, kao što su materijalni i finansijski, određiće kvalitet planirane podrške i meru u kojoj će društvo iskoristiti uspešno obučeni kadar (na primer, obezbeđivanjem radnih mesta na kojima će njegova kreativnost doći do izražaja).

Osnovu školske regulative predstavljaju definicije darovitosti. Prema jednoj od prvih definicija, koja je široko korišćena (Meriland, prema: Kitano & Kirby, 1986), darovita i talentovana deca su ona koju identifikuju stručno kvalifikovane osobe na osnovu njihovih izuzetnih sposobnosti za postignuće visokog nivoa. Deca koja su sposobna za visoko postignuće pokazuju potencijalnu sposobnost u jednoj od sledećih oblasti: opšte intelektualne sposobnosti (visoka inteligencija); posebne školske sposobnosti (visoka sposobnost u oblastima kao što su matematika, prirodne nauke, književnost, strani jezici); kreativno i produktivno mišljenje (visoke sposobnosti za otkrivanje novih, velikih ili brojnih ideja); sposobnost vođenja (visoka sposobnost angažovanja drugih osoba na postizanju zajedničkih ciljeva); vizuelne i izvođačke umetnosti (veliki talenat za slikanje, vajarstvo, pozorište, igru, muziku i druge umetnosti) i psihomotorne sposobnosti (sposobnost u atletici, mehanici ili drugim oblastima veština koje traže finu i grubu motornu koordinaciju). Ova deca zahtevaju različite obrazovne programe i službe, pored onih koje normalno pruža redovan školski program.

Obrazovna podrška za darovite učenike javlja se mnogo pre zvanično usvojenih definicija i sistemskih rešenja na nivou pojedinih država. Realni društveni problemi, kao što su ratovi, nedostatak kvalifikovane radne snage, potreba za visokoobrazovanim stručnjacima u određenoj oblasti i kreativnim rešenjima postojećih pitanja motivisali su pojedine sredine da više ili manje organizovano podrže darovite pojedince. U početku, podrška je obezbeđivana za pojedine kategorije, na primer, učenike koji već imaju određene sposobnosti, decu čije porodice imaju finansijske i materijalne uslove za posebnu podršku, ili one čija su znanja potrebna za određeni društveni ili državni projekat u datom vremenu. Sa razvojem savremenog društva i škole, kao glavnog nosioca prosvetavanja i kulture, povećavaju se zahtevi da se podrška koju su dobijali pojedini učenici proširi na što je moguće veći broj učenika. Dakle, društveni interes za darovite pojedince i njihova kreativna dela pokreće posebnu obrazovnu podršku u školi. Ova podrška se ugrađuje u strategiju razvoja određenog društva, čime postaje obaveza.

Posebna podrška za darovite učenike u školi sprovodi se kao izdvajanje, ubrzavanje i obogaćivanje. Potpuno *izdvajanje* darovitih učenika i njihovo uključivanje u druge programe (formiranje posebnih odeljenja i škola) i *ubrzano školovanje* koriste se u slučajevima kada je očigledno da deca imaju znatno više sposobnosti i znanja od svojih vršnjaka iz odeljenja i kada se pojavljuju ozbiljni problemi u

njihovom školskom radu i ponašanju. Drugi pristup u radu sa darovitim učenicima predstavlja *obogaćivanje* koje podrazumeva njihovo zadržavanje u običnoj školi, sa povremenim i kraćim izdvajanjem. Obogaćivanje obuhvata oblikovanje raznih dodatnih aktivnosti i sadržaja koji se nastavljaju na regularne nastavne sadržaje i aktivnosti, tako što ga proširuju, produbljuju i izvode umesto redovnih obaveza učenika ili u njihovo slobodno vreme. Danas je upravo obogaćivanje najpoželjniji i najrašireniji oblik podrške za darovite učenike, dok se izdvajanje i ubrzavanje znatno ređe preporučuju i koriste. Ispitivanja efekata različitih oblika rada sa darovitim učenicima ukazuju da najproduktivniju podršku predstavlja kombinovanje ubrzavanja sa obogaćivanjem (Maksić, 1998a).

Početak organizovane brige za darovite na međunarodnom planu može se smatrati osnivanje Svetskog saveta za darovitu i talentovanu decu 1977. godine (Đorđević i Maksić, 2005). *Savet* radi na stvaranju klime prihvatanja opredeljenja da su darovita deca vredna globalna imovina, bez obzira da li imaju neki fizički hendikep, dolaze iz siromašne sredine ili zemlje u razvoju; inicira, vodi i podržava istraživanja o prirodi darovitosti, talenta, kreativnosti, obrazovanja i razvoja darovite dece; radi na širenju nalaza istraživanja i stvaranju baze podataka za svoje članove i istraživače; uspostavlja sredstva za kontinuiranu svetsku razmenu ideja, iskustva, nastavnih metoda i tehnika obuke koji su relevantni za darovitu i talentovanu decu; vrši pritisak na vlade da prepoznaju darovitu decu kao kategoriju koja zahteva posebnu pažnju u regularnom obrazovnom programu i saraduje sa nacionalnim i drugim organizacijama za darovitu i talentovanu decu koje imaju iste ciljeve; oblikuje aktivnosti koje će povezati darovitu i talentovanu decu širom sveta; ohrabruje obrazovanje u okviru porodice i podršku koja će podržati sve dečije potencijale.

Osnivanje Svetskog saveta za darovitu i talentovanu decu prati osnivanje sličnih međunarodnih organizacija koje okupljaju članstvo na regionalnom nivou. Osamdesetih godina počinju sa radom dve evropske organizacije koje su zainteresovane za darovitu decu i njihov razvoj: Evropski savet za visoke sposobnosti (osnovan 1987. godine u Holandiji) i Eurotalent (osnovan 1988. godine u Francuskoj). U celini, osnivanje regionalnih i nacionalnih saveza za pružanje podrške darovitoj deci i mladima u procesu obrazovanja i šire ima za cilj proučavanje i bolje upoznavanje prirode darovitosti i stvaranje uslova za razvoj talenata i kreativnosti još u periodu detinjstva i mladosti. Ove organizacije sprovode svoju misiju tako što organizuju skupove, izvode istraživanja, objavljuju knjige, izdaju časopise i novine. One, takođe, vrše društveni uticaj kroz međunarodne institucije u cilju stvaranja standarda za širu podršku ljudskim talentima i kreativnosti. Na primer, pod uticajem Evropskog saveta za visoke sposobnosti i Eurotalenta, Savet Evrope odlučuje da podrži naučne



skupove o obrazovanju darovitih i donosi određene preporuke o podršci darovitim mladima u Evropi, koje upućuju državama članicama.

Sudeći prema aktivnostima zainteresovanih institucija i organizacija, poslednja decenija dvadesetog veka bila je veliki izazov za definisanje odnosa prema darovitoj deci i njihovom školovanju u svetu. Grupa naučnika, praktičara i drugih stručnjaka sastala se na Konferenciji u Beču (1991) i sačinila predlog dokumenta *Kvalitet i jednakost u razvoju ljudskih potencijala* koji je, potom kao svoj program rada, usvojio Svetski savet za darovitu i talentovanu decu. U ovom dokumentu, iskazan je stav da obrazovanje i razvoj nastavnika imaju prioritet u davanju odgovarajuće procene i razvoja raznovrsnih sposobnosti. Jedan od ciljeva je vođenje multikulturalnih i zajedničkih istraživanja o darovitim i talentovanim. Planirani sistem globalne komunikacije i širenja informacija predstavlja suštinu rada organizacije koja pruža podršku. Procenjeno je da su potrebne nove paradigme u istraživanju, nastavi, materijalnim i tehnološkim resursima i njihovoj primeni. Zaključeno je da se ekonomska i politička podrška može aktivirati stvaranjem globalne, nacionalne i lokalne regulative, a da obrazovanje odlikava usmerenost na globalno koje postaje osnova rada Svetskog saveta za darovitu decu.

Početak devedesetih, predstavnici većine evropskih zemalja okupili su se u Holandiji na *Konferenciji o obrazovnoj podršci za darovitu decu i mlade u Evropi* (Council of Europe, 1991). Kako je skup organizovan pod pokroviteljstvom Evropskog saveta, njegovi zaključci i preporuke mogu se smatrati prvim značajnim međunarodnim dokumentom o obrazovnoj podršci za daroviti podmladak u Evropi. Učesnici skupa založili su se da se individualne razlike među ljudima priznaju zakonom u državama članicama kao njihova ljudska prava. Učesnici su se saglasili da daroviti pojedinci imaju potrebu za adekvatnim obrazovnim mogućnostima kako bi u potpunosti razvili potencijale koje imaju. Sledeći zaključak bio je da je potrebno da se posveti posebna pažnja darovitim ženama, zbog njihove neravnopravne pozicije u odnosu na muškarce u društvu, posebno u sferi rada i obrazovanja. Istaknuto je da je poželjno da se briga za darovite i talentovane na mlađim uzrastima organizuje u okviru regularnog školskog sistema kroz fleksibilan kurikulum unutrašnju diferencijaciju i obogaćujuće aktivnosti. Ocenjeno je da postoji velika potreba za razvojem odgovarajućih obogaćujućih aktivnosti, posebnih programa i materijala namenjenih radu sa darovitim učenicima u školi.

Prema uverenju učesnika ove evropske konferencije, za pružanje odgovarajuće obrazovne podrške darovitim najvažnija je adekvatna i efikasna obuka nastavnika u kojoj diferencijacija u korist darovitih treba da bude jezgro svih kurseva za inicijalnu obuku nastavnika. Potrebno je da se obezbede dodatni programi za stručno usavršavanje nastavnika uz rad. Školovanje darovitih učenika ubrzano

ranijim polaskom u školu i preskakanjem razreda prihvatljivo je u pojedinačnim slučajevima, kada nema pogodnijih mera, i ako se za ubrzavanje opredele škola, roditelji i dete. Posebne škole i odeljenja dopustivi su u slučaju posebnih talenata, kao što su talenat za muziku i druge izvođačke umetnosti. Potrebno je da se podstiču fundamentalna istraživanja o visokim sposobnostima, talentima i kreativnosti, jer čine neophodnu osnovu za primenjena istraživanja. Primenjena istraživanja su naročito potrebna u oblasti utvrđivanja strategija za identifikovanje i podrške za darovite čiji rezultati treba više da se koriste u obuci nastavnika. Najzad, treba podsticati stvaranje i rad organizacija roditelja i drugih privatnih inicijativa u korist darovitih.

Nekoliko godina posle Konferencije u Holandiji, obrazovna podrška darovitim učenicima i studentima stiže na dnevni red Parlamentarne skupštine Saveta Evrope, koja donosi *Uredbu* sa preporukama o tretmanu darovitih pojedinaca i potrebi da se podrže u toku školovanja (Council of Europe Recommendations, 1996). Skupština ovom Uredbom potvrđuje da je obrazovanje osnovno ljudsko pravo i izražava uverenje da bi trebalo, u meri u kojoj je to moguće, da se obrazovanje oblikuje tako da odgovara svakom pojedincu koji se u njega uključuje. Iz praktičnih razloga obrazovni sistemi moraju da funkcionišu tako što pružaju obrazovanje koje odgovara većini dece, ali će uvek biti dece sa posebnim potrebama za koju moraju da se prave posebni aranžmani. Visoko darovita deca predstavljaju jednu takvu grupu. Darovita deca treba da imaju koristi od obrazovanja koje će im dozvoliti da razviju svoje sposobnosti u potpunosti, za svoju dobrobit, kao i na dobrobit celog društva. Nijedna zemlja ne može da dozvoli gubitak talenta koji predstavlja gubitak ljudskih resursa ukoliko ne identifikuje u pravo vreme bilo koji intelektualni ili drugi potencijal. Za ove svrhe potrebna su adekvatna oruđa. Posebna obrazovna podrška ne sme, međutim, ni na koji način da da prednost jednoj grupi dece a na štetu drugih.

Skupština Saveta Evrope preporučuje da Komitet ministara zatraži od kompetentnih autoriteta u državama članicama da potpišu *Evropsku kulturnu konvenciju* kojom će se obavezati da će kroz svoju obrazovnu politiku sprovesti aktivnosti podrške razvoju dečijih talenata i kreativnosti. Najpre, tako što će kroz pozitivne propise i zakonodavstvo prihvatiti i poštovati individualne razlike. Visoko darovita deca, kao i druge kategorije dece, imaju potrebu za adekvatnim obrazovnim mogućnostima da bi razvili svoj ukupni potencijal. Bazična istraživanja u oblasti darovitosti i talenta i primenjena istraživanja (na primer, da bi se poboljšale identifikacione procedure) treba da se izvode paralelno. Istraživanja o „mehanizmima uspeha“ mogu pomoći u savladavanju problema školskog neuspeha. U međuvremenu, programi za stručno usavršavanje nastavnika uz rad

treba da uključe strategije za identifikovanje učenika visokih sposobnosti i onih sa posebnim talentima. Informacije o darovitoj deci treba da budu dostupne svima koji rade sa njima, kao što su nastavnici, roditelji, lekari, socijalni radnici i mistarstva prosvete.

Uredba Skupštine Saveta Evrope dalje precizira da bi bilo poželjno da se podrška za posebno darovitu decu u određenom predmetu sprovede u okviru regularnog školskog sistema, počev od predškolskog obrazovanja. Fleksibilni kurikulumi, više mobilnosti, obogaćujući dopunski materijali, audio-vizuelna sredstva i projektno-orijentisana nastava su načini i tehnike koji će podržati razvoj sve dece, bez obzira koliko su darovita, i omogućiti utvrđivanje posebnih potreba na što je moguće ranijem uzrastu. Regularni školski sistem treba učiniti dovoljno fleksibilnim da omogući zadovoljavanje potreba učenika sa visokim postignućem i talentovanih učenika. Svaka posebna podrška za visoko darovite i talentovane učenike treba da se sprovodi u diskreciji, da bi se izbegla opasnost od etiketiranja sa svim njenim nepoželjnim posledicama po društvo. Potrebno je da se pojam darovitost operacionalizuje, kako bi bio prihvatljiv i razumljiv u različitim jezicima. Stoga, Skupština preporučuje Komitetu ministara da razmotri mogućnost osnivanja jednog *ad hoc* komiteta u te svrhe, a da njegovi članovi budu psiholozi, sociolozi, vaspitači i nastavnici svih relevantnih usmerenja.

Po donošenju Uredbe, evropske institucije se više nisu bavile darovitom decom, već je obrazovna podrška prepuštena nacionalnim institucijama. Gde su darovita deca i njihove potrebe u projekcijama razvoja obrazovanja u bliskoj budućnosti tražimo u opredeljenjima relevantnih međunarodnih institucija koje imaju najveći uticaj u okruženju. Dokument koji zaslužuje pažnju je *Obrazovanje u Evropi: različiti sistemi, zajednički ciljevi za 2010. godinu*, koji je donela Evropska komisija (2005). U ovom dokumentu, definisani su zajednički strateški ciljevi obrazovanja u zemljama Evropske unije u prvoj deceniji trećeg milenijuma. Ciljevi su grupisani u tri celine. Prvi cilj je poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovnih sistema u kontekstu novih zahteva društva koje uči i izmenjenih modela nastave i učenja. Drugi cilj je dostupnost sistema obrazovanja svima u okviru vodećeg principa doživotnog učenja; podsticanje mogućnosti za zapošljavanje i profesionalni razvoj i aktivan društveni život. Treći cilj je otvaranje evropskog sistema obrazovanja prema drugim svetskim regionima u svetlu osnovne potrebe da se podstakne relevantnost obrazovanja za rad i društveni život, i da se odgovori izazovima koji proizilaze iz globalizacije.

U okviru prvog cilja, poboljšanje kvaliteta i efikasnosti obrazovnih sistema u zemljama Evropske unije, predviđeno je unapređivanje profesionalnog obrazovanja nastavnika, razvijanje sposobnosti (veština) za društvo koje uči, obezbeđivanje

pristupa informaciono-komunikacione tehnologije svima, motivisanje i povećanje broja upisanih na studije prirodnih i tehničkih nauka i unapređivanje korišćenja obrazovnih resursa. Zadaci u postizanju dostupnosti sistema obrazovanja svima su: stvoriti otvorene sredine za učenje, učiniti učenje atraktivnijim i podržati aktivno učešće pojedinca u društvenom životu; obezbediti jednake mogućnosti i društvenu koheziju. Ostvarivanje poslednjeg strateškog cilja, otvaranje evropskog sistema obrazovanja prema drugim svetskim regionima, planirano je preko i kroz jačanje veza između rada, istraživanja i društva, razvoj duha preduzimljivosti i inicijativnosti, unapređivanje učenja stranog jezika, povećanje mobilnosti i razmene, kao i kroz jačanje evropske saradnje.

Razvoj sistema profesionalne orijentacije i savetovanja predstavlja osnovno sredstvo za povećanje efikasnosti i demokratičnosti sistema obrazovanja u evropskim zemljama. Savet Evrope ima za cilj da do 2010. godine prepolovi broj mladih, uzrasta od osamnaeste do dvadesetčetvrte godine života, koji imaju samo osnovno obrazovanje, kao i da se smanji broj mladih koji nisu završili srednju školu i ne nastavljaju dalje školovanje. Obrazovni sistemi u zemljama Evropske unije moraju da se transformišu tako da obrazovne institucije budu otvorene za promene, saradnju, ideje, i da na taj način postanu relevantne za realne potrebe građana kojima služe. Obrazovanje treba da obezbedi prihvatanje vrednosti preduzetništva kao nastojanja da se iznađu rešenja problema, ulaganje vremena i truda da se postigne uspeh, spremnost da se preuzme inicijativa i razuman rizik. Ideal poznavanja dva strana jezika postaje vodeći princip. Da bi se mladima omogućila evropska identifikacija afirmiše se upotreba svih raspoloživih sredstava koja olakšavaju mobilnost, a jačanje saradnje podrazumeva promovisanje evropske dimenzije obrazovanja.

Perspektive obrazovnog tretmana darovitih nalaze se u okviru mogućnosti i preporuka za obrazovanje svih građana Evrope. Ispunjenje prvog strateškog zadatka evropskog obrazovanja do 2010. godine treba da omogući svima da ovladaju bazičnim veštinama, uključujući i one manje napredne, one sa posebnim potrebama, one koji zbog školskog neuspeha napuštaju dalje školovanje i odrasle. Bazične veštine, pored računanja i pisanja, uključuju stavove, verovanja, znanja i bazične kompetencije u oblasti nauke, stranih jezika, upotrebe informaciono-komunikacione tehnologije i tehnologija, učenje učenja, socijalnih veština, preduzetništva i svega drugog što čini opštu kulturu. Preporučuje se nastava koja je „orijentisana ka učeniku“, koja uzima u obzir različitosti u stilovima učenja i pedagoškim potrebama učeničke populacije. Ključni elementi na koje treba obratiti pažnju jesu stvaranje otvorene sredine za učenje saobrazno sposobnostima i promovisanje fleksibilnih

modela učenja za sve. Traži se promovisanje smisla za inicijativu i kreativnosti u sistemu obrazovanja.

Dakle, za posebnu obrazovnu podršku razvoju talentovanih u školi najviše se zalažu specijalizovane organizacije koje su osnovane sa tim ciljem. Na osnovu analize dokumenata koja su donele relevantne međunarodne organizacije, koje imaju uticaj na obrazovanje, može se reći da one dozvoljavaju posebnu podršku darovitoj grupi kroz uvažavanje individualnih razlika u obrazovanju, samo pod uslovom da nije na račun nekih drugih grupa. Ciljevi obrazovanja Evropske unije za period 2001–2010. godina su: učenje saobrazno sposobnostima, promovisanje fleksibilnijeg modela učenja, učenje atraktivnije za pojedinca što se postiže time da je ono što se uči značajno i relevantno. Ovo dalje znači da se potrebe darovitih izjednačavaju sa individualnim potrebama svih učenika i traži obrazovanje u skladu sa njihovim mogućnostima, bez obzira kolike su one. Ukratko, u prvoj deceniji trećeg milenijuma, u obrazovanju se insistira na podsticanju i angažovanju „najboljih strana“ svakog pojedinca.

## Kreativnost u našim normativima do 2000. godine

Posebna obrazovna podrška za darovite učenike i za podsticanje razvoja talentata i kreativnosti učenika javlja se sedamdesetih godina u osnovnim i srednjim školama u Srbiji. Rad u školi, kao i celokupan obrazovni sistem, zasnovan je na ideologiji „jednake mogućnosti za sve“, ali se ona relativizira na taj način što se, pored regularnih i obaveznih, pojavljuju drugi nastavni sadržaji i aktivnosti a, u praksi, ne očekuju jednaki rezultati od svih. Razlike u postignuću učenika prihvataju se kao realnost već od osnovne škole, deca podstiču na takmičenje koje se organizuje od školskog do saveznog nivoa, a najbolji učenici nagrađuju. U školama se, prema mogućnostima, organizuju razne sekcije za vannastavne i vanškolske aktivnosti namenjene zainteresovanim učenicima. Sledeći korak je obavezno organizovanje dodatnog rada u osnovnim i srednjim školama, gde učenici sa višim kapacitetima mogu da proširuju svoja znanja. Pojavljuju se posebne srednje škole za talentovane (kao što je matematička gimnazija). Dopušta se mogućnost bržeg školovanja i ranijeg upisa u naredni nivo obrazovanja.

Krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina u Srbiji, talenti i kreativnost učenika mogli su biti podržani izdvajanjem, ubrzavanjem i obogaćivanjem. Raniji polazak u školu moguć je za učenike koji imaju potrebna predznanja i odgovarajući stepen psihofizičke i socijalne zrelosti. Ubrzano školovanje se ostvaruje završavanjem dva razreda u toku jedne školske godine i ova mogućnost se može iskoristiti dva puta u osnovnoj i dva puta u srednjoj školi. Moguće je školovanje

u posebnim školama i odeljenjima za učenike sa posebnim talentima u određenim oblastima, kao što su matematika, jezik, prirodne nauke. Direktnu obrazovnu podršku za darovite učenike u običnim školama predstavlja *dodatni rad*, koji je usmeren prema učenicima sa visokim sposobnostima i znanjima u datoj oblasti. *Slobodne aktivnosti* namenjene su zainteresovanim učenicima, bez obzira na njihovo postignuće u školi. Uvođenje interesovanja kao kriterijuma treba da omogući učenicima sa nižim školskim uspehom da uključivanjem u slobodne aktivnosti dobiju odgovarajuću podršku.

Mogućnosti za podsticanje i ispoljavanje talenata i kreativnosti učenika u osnovnim i srednjom školama određene su školskim normativima, koje u najvećoj meri određuje Ministarstvo prosvete. Sigurno je da mogućnosti zavise od toga kako su definisani osnovni pojmovi, koji oblici rada se preporučuju i koliko su operativna uputstva namenjena nastavnicima. Da bismo opisali obrazovnu podršku za darovite učenike, analizirali smo zakone o osnovnoj i srednjoj školi, nastavne planove i programe za osnovnu i srednju školu, i pravilnike i stručna uputstva u kojima bi se moglo očekivati pominjanje visokih sposobnosti, interesovanja, znanja i kreativnosti učenika. Bili su to pravilnici o ocenjivanju, ubrzanom školovanju, školovanju u posebnim školama i odeljenjima za talentovane, ranijem upisu u školu, organizovanju takmičenja i nagrađivanju učenika. U celini, radi se o dokumentima koja imaju obavezujući karakter i kao takvi oblikuju školski rad, uz niz preporučenih, koja bi trebalo da detaljnije objasne i pomognu realizaciju planiranog (Maksić, 1999).

Analizirana su sledeća dokumenta: Zakon o osnovnoj školi (1992) i Zakon o srednjoj školi (1992); Pravilnik o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (1990 i sve izmene i dopune); Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju i programu obrazovanja i vaspitanja za I razred (1990); Pravilnik o planu obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991); Pravilnik o načinu ocenjivanja učenika osnovne škole (1994); Stručno uputstvo za rad komisije za ispitivanje psihofizičkih sposobnosti deteta za prevremeni upis u I razred osnovne škole (1993); Pravilnik o uslovima i postupku napredovanja učenika osnovne škole (1994); Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u osnovnoj školi (1993); Pravilnik o diplomama za izuzetan uspeh učenika u srednjim školama (1993); Stručno uputstvo o organizovanju takmičenja i smotri učenika osnovne škole (1997); Program-kalendar takmičenja i smotri učenika srednjih škola (1996). Nastavni planovi i programi srednjeg obrazovanja zastupljeni su preko planova i programa za gimnazije, što je učinjeno zbog ekonomičnosti istraživanja i uverenja da gimnazije dobro reprezentuju mogućnosti koje nude srednje škole.

U celini, rezultati ispitivanja školske regulative ukazuju da se kreativnost opisuje kao svojstvo ličnosti, ponašanja i rezultata, kao kreativno mišljenje, krea-



tivne sposobnosti i kreativan rad i ispoljavanja. U naznačenim dokumentima češće se govori o stvaralaštvu, što je smatrano sinonimom za kreativnost. Pojavljuju se stvaralačke sposobnosti, stvaralački odnos prema naučenom, sklonost ka stvaralačkom radu, stvaralački odnos prema radu i stvaralačko korišćenje slobodnog vremena. U Zakonima i nastavnim programima pominje se da nastavnici treba da budu kreativni, ali u drugim, posebnim pravilnicima i uputstvima nema objašnjenja kako to postići. U ovim pravilnicima i uputstvima od učenika se očekuje stvaralaštvo, ali takođe nema detalja o tome - šta je to. Planovi i programi traže da učenik bude kreativan, a u posebnim uputstvima kojima bi se ta kreativnost vrednovala, nje nema. Jedino uputstvo gde se pojavljuje stvaralaštvo je ono kojim se regulišu takmičenja i smotre!

Konkretno, u tabeli 10 nalaze se rezultati ispitivanja o tome da li se i gde pojavljuje kreativnost učenika i rad na podsticanju kreativnosti u školi. Svaka situacija gde se dati oblik kreativnosti u analiziranim dokumentima pominje, makar to bilo samo jedanput, obeležena je oznakom „plus“, a kada se ne pominje oznakom „minus“. Kreativnost je, prema učestalosti javljanja u okviru tri grupe dokumenata, najviše razrađena u nastavnim planovima i programima. Nastavni programi sadrže preporuke o podsticanju, razvoju i sticanju kreativnog mišljenja, kreativne ličnosti, kreativnog rada i kreativnog iskustva. Rekli bismo da je većina bitnih karakteristika kreativnosti, na koje ukazuju teorije, prisutna. Primera radi, tu su: originalnost, fleksibilnost, inovativnost, fluentnost, elastičnost mišljenja, osetljivost za probleme, kritičnost, sposobnost snalaženja i postavljanja problema, samostalno pronalaženje primera i činjenica, mašta, fantazija, imaginacija i „radost slobodnog izražavanja“!

*Tabela 10: Prisustvo kreativnosti u školskoj regulativi Srbije (Maksić, 1999)*

<i>Dokumenta</i>	<i>Kreativno mišljenje i sposobnosti</i>	<i>Kreativna ličnost</i>	<i>Stvaralački rad i iskustvo</i>
Zakoni	–	–	+
Planovi i programi	+	+	+
Pravilnici i uputstva	–	–	+

Dalja analiza nastavnih planova i programa za osnovnu i srednju školu ukazuje da se kreativnost pojavljuju u okviru opšteg cilja obrazovanja i vaspitanja, ali i kao cilj nastave pojedinih predmeta i ostalih školskih aktivnosti. Na primer, u



*Programu obrazovanja i vaspitanja za gimnazije*, a u okviru opštih ciljeva i zadataka vaspitnog rada, navodi se izgrađivanje stvaralačkog odnosa prema radu, materijalnim i duhovnim dobrima, odnosno podsticanje i razvijanje samoinicijative, samostalnosti, stvaralaštva, intelektualne radoznalosti i istraživačke sklonosti ka novim saznanjima u nauci, sportu i društvenom životu. Razvijanje kreativnosti i mašte pominje se posebno u okviru ostvarivanja programa stranog jezika, hemije i likovne kulture. Tako se, na primer, od izučavanja srpskog jezika i književnosti i istorije, eksplicitno zahteva da doprinesu razvoju kreativne ličnosti učenika i njihovih kreativnih sposobnosti.

Takođe, u okviru Nastavnog plana i programa za gimnazije, dato je opšte uputstvo za njegovo ostvarivanje koje sadrži opis stvaralačkog mišljenja adolescenta. U *Uputstvu* stoji da je svojstvo stvaralačkog mišljenja da ni jedan saznajni sadržaj ne posmatra kao nešto konačno i da ne uzmiče pred prazninama u znanju, pred oskudnošću informacija o pitanjima kojima se bavi; da se uočene praznine popunjavaju novim konceptima, propozicijama, uviđanjem odnosa među empirijskim podacima i hipotetskim konstruktima; da sa razvojnog stanovišta uopšte nije važno što te „novine“ do kojih dolazi adolescent po svom sadržaju nisu originalne u društveno-istorijskom smislu; da je bitno da adolescent svoje intelektualne kapacitete počine da koristi na stvaralački i produktivan način. I najzad, da je u srednjoj školi, ukoliko se sistematski obraća pažnja na pokazatelje kreativnosti, moguće identifikovati učenike visoke obdarenosti<sup>7</sup> za pojedine oblasti rada i njihovo dodatno obrazovanje usmeriti u tom pravcu.

Kreativnost je, kao svojstvo ličnosti i ponašanja učenika, možda najviše, prisutna u delu Programa obrazovanja i vaspitanja za gimnaziju koji govori o produktivnom angažovanju učenika. Ovde stoji da produktivno angažovanje učenika obuhvata njihovo postupno uvođenje u individualno i zajedničko rešavanje saznajnih i praktičnih problema i sistematsko korišćenje racionalnih oblika rada. U nastavnim aktivnostima, produktivno angažovanje se može ostvariti organizovanjem problemske, diferencirane i individualizovane nastave. Što se tiče vannastavnih aktivnosti, za razvoj kreativnosti najvažnije su dodatni rad i slobodne aktivnosti. Dodatni rad treba da podstiče učenike na *samostalan rad, razvoj stvaralačkog i kritičkog mišljenja* kod učenika koji su obdareni i talentovani za datu oblast. Slobodne aktivnosti imaju za cilj razvijanje *stvaralačkih sposobnosti i kreativnog rada* kod svih učenika koji se u njih uključuju prema svojim interesovanjima.

Podsećamo da se razmatra zastupljenost kreativnosti u školskim normativima, dok će o školskoj praksi biti reči kasnije. Za razliku od zadovoljavajućih objašnjenja

---

<sup>7</sup> Termin je preuzet iz dokumenta, sinonim za darovitost i nadarenost.

koja prate dodatni rad i slobodne aktivnosti, u pojedinačnim pravilnicima i uputstvima koja se tiču darovite i talentovane dece, kreativnost se uopšte ne pominje. Tako se raniji upis u školu vrši na osnovu zrelosti učenika, ubrzano školovanje zbog pokazanog uspeha, sposobnosti i sklonosti, a upis u posebne škole i odeljenja za talentovane na osnovu talenta, izrazitih ili natprosečnih sposobnosti. Pretpostavljamo da se kreativnost podrazumeva među sposobnostima i da je razlog što nije izdvojena to što se ne može lako odrediti, a još manje meriti. Ipak, u Pravilniku o nastavnom planu i programu za osnovnu školu nalazimo vrlo razrađen deo o kreativnosti u pojedinim predmetima, kojem bi mesto pre bilo u opštem uputstvu. Ozbiljnija primedba ovom, vrlo dobro napisanom uputstvu, jeste druge prirode. Pitanje je koliko su postavljeni zahtevi realni i opravdani na uzrastu kom su namenjeni.

Konkretno, reč je o matematici (Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 1991). Ishod nastave treba da budu znanja, umenja i navike koji se mogu razviti na pet nivoa, od prepoznavanja do stvaralačkog rešavanja problema. Učenik pokazuje kreativni nivo kada je: u stanju da stečeno znanje i poznate metode primenjuje u novim situacijama, da samostalno izdvaja bitne ideje i činjenice i pronalazi postupke za rešavanje problema, da samostalno reorganizuje gradivo koje izlaže i da kritički analizira i procenjuje iznete tvrdnje ili teorije. Ocena „pet“ daje se učeniku za nivo stvaralačkog rešavanja problema. On treba da savlada sve elemente programa, da ih shvata i da može da ih tumači navodeći nove primere; da zna da se služi stečenim znanjem u rešavanju praktičnih i problemskih zadataka; da pokazuje visok stepen interesovanja za učenje i rad; da je uporan i tačan u izvršavanju programskih obaveza; da je samostalan u radu i da ume da se služi literaturom.

U programu rada školskog psihologa i pedagoga, kao stručnih saradnika u školi, predviđeno je da oni rade na razvoju i podsticanju kreativnosti učenika u saradnji sa nastavnicima i samostalno (Pravilnik o programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi, 1994). Školskim psiholozima i pedagozima se preporučuje da mogu i sami da prave programe namenjene podsticanju stvaralačkog mišljenja i ponašanja (vežbanje fluentnosti, originalnosti i fleksibilnosti mišljenja i ponašanja). Stručnom saradniku koji bi se latio ovoga posla ostaje da sam reši kako bi se ovo radilo; na kojim sadržajima, u koje vreme, kako da odabere učenike i kako da obezbedi njihovo kontinuirano učešće. Ovom prilikom nećemo se baviti pitanjem zašto je data preporuka za rad sa talentovanim učenicima, ali moramo da ukažemo da ono stoji. Takvo opredeljenje otvara druga pitanja, kao što su: zašto se ne podstiče kreativnost ostalih, ko su talentovani a ko netaalentovani, koji talenti se uzimaju u obzir?

U svakom slučaju, izvedeno ispitivanje dozvoljava zaključak da su vrednovanje kreativnih ispoljavanja učenika i osnovni stavovi iskazani prema kreativnosti učenika i nastavnika u zakonima, planovima i programima i posebnim uputstvima prihvatljivi i u skladu sa zahtevima koji su postavljeni u drugim sredinama. Ne bi se moglo reći da ima dovoljno potrebnih uputstava, mada bi tačniji prigovor bio da je problem u tome što uputstva nisu dovoljno konzistentna. Nepovoljna okolnost je to što se neka uputstva nepotrebno ponavljaju. Na primer, dobar deo objašnjenja u vezi sa dodatnim radom i slobodnim aktivnostima mogao bi biti dat kao opšte uputstvo, dok bi se u okviru pojedinih predmeta našle informacije specifične za njih. Na ovaj način stvara se prostor za uključivanje drugih relevantnih uputstava, odnosno za davanje konciznijeg i operativnijeg uputstva. Za postizanje takvog cilja bila bi potrebna veća saradnja među stručnjacima koji uputstva formulišu, zauzimajući određene teorijske pozicije i kontinuitet u radu na normativima.

Dakle, na osnovu normativa o radu u našim osnovnim i srednjim školama, moglo bi se zaključiti da učenici, u celini, treba da se razvijaju u stvaralačke ličnosti, slobodne, kreativne i kulturne, kritičkog uma. U školi, takođe, treba da se otkriju, stvaraju, podstiču i razvijaju sposobnosti i interesovanja. Cilj vaspitnog rada obuhvata razvijanje sposobnosti i interesovanja učenika, izgrađivanje stvaralačkog odnosa prema radu. Posebno se insistira na razvijanju odgovornosti, samostalnosti, intelektualne radoznalosti, istraživačkih sklonosti. Posebni programi za podsticanje kreativnosti koje treba da izvode stručni saradnici predstavljaju jednu od mogućnosti za uvođenje kreativnosti u školu. Međutim, kreativnost se prema posebnim uputstvima ne traži, ne meri i nema uticaja na učenikove ocene, brže napredovanje kroz školu, učešće na takmičenjima (na osnovu pravilnika kojima se ove oblasti regulišu)!

Upravo opisanom stanju školske regulative, koja čini polaznu osnovu za rad na podsticanju talenata i kreativnosti učenika u školi, prethodio je pokušaj da se društvena podrška reguliše posebnim dokumentom. *Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima* (1988) sačinili su Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, Prosvetni savet SR Srbije i Republički komitet za obrazovanje i fizičku kulturu. Dokument je imao za cilj da obezbedi koordinaciju postojeće obrazovne podrške za darovite i talentovane u školi i izvan nje, kao i da tu podršku smesti u širu društvenu podršku *kadrovima koji obećavaju*, koji bi angažovanjem na odgovarajućim radnim mestima iskoristili svoje mogućnosti i istovremeno značajno doprineli društvenom razvoju zemlje.

Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima predstavlja kompleksan dokument koji se

sastoji iz četiri dela, a svaki od njih treba da reguliše jednu od četiri ključne oblasti podrške. To su: uspostavljanje i dalje usavršavanje sistema rada; razrada praktičnih rešenja; naučno-istraživački i stručni rad i preduzimanje širih društvenih mera i akcija za obezbeđivanje neophodnih uslova za rad. U prvom delu, koji se odnosi na uspostavljanje sistema rada, ponuđeni su koncepcijska orijentacija i oblici organizacije rada. U drugom delu, o razradi praktičnih rešenja za rad s obdarenima, govori se o identifikaciji i praćenju obdarenih učenika, o dogradnji sistema podsticanja učenika za izuzetan uspeh u školskom učenju i vladanju i kadrovskom jačanju pedagoško-psihološke službe u školama. U trećem delu, preporučuje se sveobuhvatan naučni pristup, ispitivanje i praćenje talentovanih pojedinaca i njihovog razvoja. U četvrtom delu Program sadrži predloge o preduzimanju širih društvenih mera i akcija za obezbeđivanje neophodnih uslova za rad s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima koji uključuju: obezbeđivanje materijalne osnove za rad s obdarenima, primenu Društvenog dogovora o obezbeđivanju uslova za razvoj talentovanih učenika i studenata, zadatke radnih organizacija u radu s obdarenim učenicima i studentima, dograđivanju društvenih dogovora o zapošljavanju, osposobljavanju budućih nastavnika i za rad s obdarenima i talentovanim u toku obrazovanja u školama i na fakultetima, stručnom usavršavanju nastavnika i stručnih saradnika za rad s obdarenim i talentovanim učenicima, izboru i stimulisano nastavnika za rad s obdarenima i talentovanim i formiranju koordinacionih tela za organizovano praćenje i usmeravanje rada s obdarenim učenicima i studentima.

## Kreativnost u našim normativima posle 2000. godine

Realizaciju *Programa aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima* (1988) i većinu planiranih aktivnosti nisu dozvolile velike i vrlo nepovoljne društvene promene. Rad u školi sveden je na redovno održavanje nastave i savladavanje obaveznog, često minimalnog programa, uz rešavanje urgentnih problema, kao što je bilo prihvatanje dece sa ratom zahvaćenih područja koja su učila po drugačijim nastavnim programima, sa propustima u praćenju nastave i traumama različite etiologije. U većini škola, rad na razvoju talenata i kreativnosti učenika ostaje mogućnost koja se ne koristi. Zbog opšteg osiromašenja, pada motivacije nastavnika i njihovog angažovanja na drugim poslovima u školi i van škole, briga o darovima i talentima postaje stvar porodice iz koje učenik dolazi. Stoga je razumljivo što je bilo puno razloga za nezadovoljstvo onih koji u školi rade i onih koji u školu dolaze. Čini nam se da su naročito bili oštećeni učenici sa najvišim kapacitetima i mogućnostima.

Škole u Srbiji bile su sve siromašnije, nastavnici sve manje motivisani da rade, a obavezna ponuda u okviru državnog obrazovnog sistema za decu i mlade sve skromnija. U ovakvim uslovima, 2001. godine, započela je reforma obrazovnog sistema. Planirane promene imaju za cilj demokratizaciju, decentralizaciju i diverzifikaciju obrazovanja. Demokratizacija obrazovanja znači unošenje veće slobode u zadatim uslovima: smanjivanje propisanog i obaveznog u pogledu nastavnih planova i programa, načina rada i ciljeva; uvođenje/dozvoljavanje veće fleksibilnosti u realizaciji (šta se očekuje, šta će se smatrati zadovoljavajućim uspehom prilikom davanja izveštaja o radu, više šansi za bolju saradnju škole sa školskim vlastima). Decentralizacija predstavlja prenošenje ingerencija sa viših instanci na lokalnu sredinu i samu školu. Diverzifikacija se odnosi na nastavne sadržaje (količinu i težinu), nastavne metode, nastavne ciljeve, očekivanja i zahteve u odnosu na postignuće i razvoj učenika.

Opređenjem prosvetnih vlasti za sistem obrazovanja koji je zasnovan na principima nediskriminacije i participacije započinje demokratizacija obrazovanja u Srbiji. Prema radnim materijalima sa prvog *Nacionalnog seminara o obrazovanju za demokratiju i građansko društvo*, održanom 2002. godine, princip nediskriminacije u obrazovanju znači dostupnost obrazovanja, i to: jednake šanse svih u ostvarivanju prava na obrazovanje, razvijenost formalnog i neformalnog dela obrazovnog sistema, obrazovanja u zdravom, bezbednom i podsticajnom okruženju, i kvalitetno obrazovanje. Participacija podrazumeva slobodu izražavanja i uvažavanja mišljenja, učešće u odlučivanju, slobodu izbora, poštovanje prava i odgovornosti svih aktera vaspitno-obrazovnog rada. Na pomenutom skupu, u okviru razmatranja strukture sistema, izdvojen je status obrazovnih institucija za kategorije učenika sa posebnim potrebama, gde se diskutovalo o dostupnosti odgovarajućih institucija za obrazovanje talentovanih i darovitih.

Sledeći značajan događaj bila je *Konferencija o reformi obrazovanju u Srbiji* koja je održana 2002. godine, i na kojoj je izložen celovit plan o izvođenju reforme (Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: prvi koraci i predstojeći izazovi, Izveštaj, 2002). Na ovoj konferenciji reforma je predstavljena kroz tri talasa za koje su određeni prioriteti i vremenski plan. U okviru prvog talasa našle su se decentralizacija i demokratizacija u obrazovanju kojima je posvećena 2002. godina. Drugi talas obuhvata reformu kurikuluma<sup>8</sup> koja započinje 2003. godine i treba da traje više godina. Planirane su promene principa, ciljeva i ishoda obrazovanja, strukture kurikuluma i obrazovnih oblasti, strukture i organizacije sistema obrazovanja i pri-

<sup>8</sup> Pod kurikulumom se podrazumevaju svi sadržaji, procesi i aktivnosti usmereni na ostvarivanje ciljeva i ishoda obrazovanja regulisani kako na centralnom, tako i na školskom nivou (Komisija za razvoj školskog programa, 2000).

prema za prelazak na kurikulum. Treći talas reforme treba da započne 2004. godine i obuhvati rešavanje preostalih specifičnih pitanja u oblasti obrazovanja (kao što je obrazovanje nacionalnih manjina ili dece sa posebnim potrebama).

Iz izveštaja sa Konferencije o reformi izdvajamo reformske zahvate o kojima se diskutovalo, koji su sprovedeni i koji su najavljeni a mogli bi biti od značaja za obrazovanje i vaspitanje darovitih učenika. U okviru decentralizacije i demokratizacije u obrazovanju razmatrani su izmene zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju i projekat o školskom planiranju, čija je pilot faza realizovana u četrdeset škola u četiri regiona u Srbiji. U okviru drugog talasa reforme, u planiranju strukture i organizacije sistema obrazovanja, pojavljuje se mogućnost *ubrzanog napredovanja* darovitih učenika, i zaključuje da budući zakon treba da reguliše ovo pitanje. U okviru planova za treći talas reformi, zatraženo je formiranje *novih specijalizovanih škola* (kao što je, na primer, ekonomska gimnazija). Ove škole treba da izađu u susret potrebama tržišta rada i omoguće popunjavanje vakuma između opštih i stručnih znanja.

Demokratizacija obrazovanja treba da omogući realizaciju cilja jednake dostupnosti obrazovanju, unapređivanje sistema upravljanja i rukovođenja procesom obrazovanja, podizanje ekonomske efikasnosti korišćenja svih resursa u sistemu obrazovanja i stimulisanje nastavnika i učenika u podizanju kvaliteta nastave, učenja i sticanja znanja (Kovač-Cerović i Levkov, 2002). Decentralizacija obrazovanja u Srbiji ima za cilj: dostupnost obrazovanja, kvalitetno obrazovanje i demokratizaciju procesa obrazovanja. Tako je demokratizacija istovremeno i cilj i strateški pravac reforme obrazovanja. I dalje, prema istom izvoru, proces izgradnje novih nastavnih planova i programa treba da se odvija unutar sledećih odrednica: zasnivanje na standardima; decentralizacija sistema obrazovanja; kroskurikularna podrška demokratskom razvoju; perspektiva doživotnog učenja; procena lokalnih potreba.

Predlozi i rešenja do kojih su došle ekspertske komisije Ministarstva prosvete za demokratizaciju, decentralizaciju i razvoj kurikuluma ponuđeni su školama u cilju informisanja i dobijanja saglasnosti za njihovu primenu. U dokumentu *O strategiji razvoja kurikuluma* objašnjeno je da prelazak na kurikulum odlikuje premeštanje težišta obrazovnog procesa sa sadržaja na ciljeve i ishode obrazovanja, orijentaciju na kvalitet ishoda i procesa obrazovanja, razvoj sistema evaluacije i samoevaluacije u obrazovanju, zasnivanje obrazovnih sadržaja na obrazovnim oblastima, orijentaciju na učenika i procese učenja, podsticajan, razvojno usmeren obrazovni ambijent (Komisija za razvoj školskog programa, 2002). Prelazak na kurikulum traži, ali i podstiče, autonomiju i razvoj škola, profesionalnu autonomiju i odgovornost nastavnika. Za razliku od ranijeg jedinstvenog programa koji su



škole realizovale, predloženi okvirni nacionalni kurikulum predstavlja osnovu za koncipiranje školskog kurikuluma.

Školi i nastavnicima daje se mogućnost da polazeći od propisanog na nacionalnom nivou osmisle i realizuju obrazovni i školski rad u skladu sa sopstvenim potrebama i mogućnostima. Pojavljuju se bazični, obavezni, izborni i fakultativni predmeti. Jedinstveno za sve škole su ciljevi i ishodi, minimalni godišnji fond časova i bazični i obavezni predmeti u pojedinim ciklusima i razredima. Škola bira: organizaciju i realizaciju nastavnih sadržaja kroz predmete ili integrativne teme; konkretne nastavne sadržaje iz svih predmeta i obrazovnih oblasti; način korišćenja otvorenog prostora časova; didaktičko-metodičke koncepcije nastavnog rada i organizacije nastavnog i vaspitno-obrazovnog rada. Očekuje se da povezivanje predmeta u obrazovne oblasti omogući prilagođavanje gradiva razvojnim potrebama učenika. Ocenjivanje se tretira kao deo procesa nastave i učenja koji treba da bude u funkciji napredovanja učenika u učenju (Centar za vrednovanje kvaliteta u obrazovanju i vaspitanju, 2003).

Da bismo ilustrovali promene, zadržaćemo se na primeru ocenjivanja. Napravljen je priručnik za nastavnike u kojem su objašnjene funkcije ocenjivanja u odnosu na učenika i u odnosu na nastavu, sa ciljem da se prevaziđu nedostaci tradicionalnog ocenjivanja i greške iz preovlađujuće prakse u školskom ocenjivanju (Havelka, Hebib, Baucal, 2003). U materijalu se razmatraju principi na kojima bi trebalo da se zasniva ocenjivanje da bi ispunilo svoju funkciju. Diskutuje se o ocenjivanju zasnovanom na ishodima i standardima, procesu uspostavljanja obrazovnih standarda, ulozi definisanih ishoda u vođenju obrazovnog procesa i osiguranju kvaliteta obrazovanja, kao i o međusobnom odnosu ishoda i kriterijuma ocenjivanja, individualizacije ocenjivanja i razvojnih potreba učenika. U završnom delu, objašnjeno je šta su formativno i sumativno ocenjivanje, kako se radi opisno ocenjivanje, kako da ocenjivanje postane deo procesa nastave i učenja i kako da se ocenjuje u praksi.

Najznačajniji događaj u obrazovanju predstavlja donošenje jednog *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*<sup>9</sup> (2003). Iz ovog dokumenta izdvajamo odrednice koje se bave specifičnim potrebama učenika, a u okviru kojih se mogu zadovoljiti potrebe darovitih učenika. Zakon garantuje obrazovanje i vaspitanje koje odgovara stepenu razvoja učenika (član 2). Ciljevi obrazovanja i vaspitanja su razvoj intelektualnih kapaciteta i znanja učenika u skladu sa njihovim razvojnim potrebama, mogućnostima i interesovanjima (član 3). *Lica sa posebnim sposobnostima*

<sup>9</sup> Ciljevi i zadaci obrazovanja i vaspitanja sadržani u ovom Zakonu izloženi su u prvom poglavlju.



imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove posebne obrazovne i vaspitne potrebe (član 4). Pominju se *specijalizovana gimnazija* i mogućnost izvođenja *ogleda* radi ispitivanja novih sadržaja programa obrazovanja i vaspitanja i organizacionih novina (član 29 i 93). Predviđeni su uslovi za *raniji upis* u školu sa šest godina (član 90). Obrazovna ustanova se obavezuje da obezbedi ostvarivanje prava učenika na svestran razvoj ličnosti (član 95). Polaganje opšte mature posle trogodišnjeg srednjeg školovanja omogućava upis u odgovarajuću visokoškolsku ustanovu (član 104).

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja omogućava sprovođenje planiranih reformi kurikuluma od 2003/2004. školske godine. Po objavljivanju Zakona, donet je *Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2003). I u ovom dokumentu potvrđena su osnovna reformska opredeljenja u smislu da se izrada, usavršavanje i ostvarivanje školskog programa zasniva na sledećim principima: decentralizacija, demokratizacija i depolitizacija (profesionalizacija u obrazovanju); obrazovanje za potrebe informacionog, tehnološkog, globalnog društva; obrazovanje je proces koji traje celog života; garantuju se jednake obrazovne mogućnosti za sve. Poseban deo školskog programa koji se odnosi na fakultativne predmete i druge sadržaje i aktivnosti formira se na nivou škole. Na ovaj način, svaka škola odgovara na specifične potrebe, interese i interesovanja svojih učenika. Podrazumeva se da su tu i daroviti učenici.

U *Pravilniku o opštim i posebnim osnovama školskog programa ...* (2003) stoji da obrazovanje treba da poštuje individualne razlike među učenicima u pogledu načina učenja i brzine napredovanja, što bi bio idealan uslov za razvoj svakog deteta bez obzira na to da li je darovito ili nije. Opšti cilj obrazovanja jeste osposobljavanje učenika da razvijaju sopstvenu ličnost i potencijale, što se, takođe, može primeniti na darovitu decu i zadovoljiti njihove potrebe. Obrazovanje će doprineti dobrobiti i razvoju svakog učenika tako što će da omogući razvoj svih aspekata ličnosti učenika u skladu sa njegovim razvojnim potrebama, potencijalima i interesovanjima. U delu o ciljevima i ishodima pojedinih oblasti pojavljuju se elementi podrške za razvoj darovitosti. Konkretno, kod nastave stranih jezika istaknuto je da treba da stimuliše maštu, kreativnost i radoznalost. Kod matematike, prirodnih nauka i tehnologije, ishod posle trećeg ciklusa jeste da će učenik razumeti ulogu kreativne misli u razvoju naučnih ideja.

U zavisnosti od potreba i interesovanja učenika prvog razreda, predviđena je i mogućnost da se nedeljni fond časova proširi. Normom neposrednog rada sa učenicima prvog razreda obuhvaćene su aktivnosti planirane školskim programom, i to *stimulativni programi* koji obuhvataju stimulaciju talentovane dece. Kod nastav-

nikovih profesionalnih kompetencija pominje se *kreativnost*. U okviru uvažavanja uzrasnih, razvojnih i individualnih karakteristika dece definisano je opredeljenje da se nastavni rad prilagođava individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima, kako bi se svakom učeniku omogućilo da razvije znanja i veštine definisane ishodima obrazovanja. Na osnovu svega rečenog, nema sumnje da je izabran i primenjen princip jednakosti. Međutim, pod istim naslovom (Polazišta i postupci izrade programa za predmete/teme u prvom razredu i njihovo povezivanje) pojavljuje se poseban odeljak posvećen darovitim učenicima i razvoju njihovih talenata.

Rad na novim nastavnim planovima i programima za osnovnu školu započet je od prvog razreda, tek su sledile promene programa i oblikovanje uputstava za drugi, treći i više razrede. Ideja zakonodavca bila je da se u okviru obavezujućih uputstava posveti posebna pažnja darovitoj deci, a plan da se izložena uputstva odnose na prva tri razreda. Interes za darovitost i talente učenika i podrška darovitim učenicima trebalo je da budu vidljivi već u programima, uz razradu kroz posebne pravilnike, dodatno stručno usavršavanje nastavnika, podsticanje saradnje nastavnika i stručnih saradnika unutar škole, kao i podsticanje saradnje prosvetnog kadra iz škole sa obrazovnim i drugim institucijama izvan škole. Pošto se radi o prvom dokumentu u našoj sredini u kojem se direktno govori o radu sa darovitim učenicima u školi, izložićemo u celosti dato uputstvo.

„Darovita deca predstavljaju specifičnu kategoriju dece sa posebnim potrebama, čiji razvoj zahteva adekvatne uslove kako bi se sposobnosti, nadarenost i talenti ove dece razvili i ispoljili u skladu sa njihovim postojećim potencijalima. Zbog toga je potrebno, od početka školovanja, na odgovarajući način i kontinuirano podržavati razvoj ove dece.

Da bi se u nastavi stvorili uslovi za razvoj nadarenosti učenika početnog školskog uzrasta preporučuje se uvođenje stimulativnih programa organizovanih za svu decu. Ove programe treba realizovati u toku redovne nastave i u okviru dodatnih programa, a koji su fleksibilni i kojima se proširuje i produbljuje sticanje određenih znanja, veština i sposobnosti. U stvaranju tih programa/situacija, učitelj treba da pođe od onoga što dete ume, što može i hoće, kao i da prati i podstiče ispoljavanje dečijih sposobnosti. Specifikovano delovanje i posebne programe kod mlađe dece treba planirati izuzetno retko, odnosno onda kada je reč o specifičnim i/ ili veoma izraženim sklonostima i sposobnostima.

U radu na podsticanju nadarenosti i razvoja dece potrebno je tolerisanje i podržavanje atmosfere u nastavi u kojoj se iznose neobična, nova rešenja, u kojoj se uvažava drugačije mišljenje, posebno interesovanje i u kojoj se neguje istrajnost.

Na mlađim uzrastima takođe je veoma značajno uključivati decu u kulturni život i aktivnosti sredine i stvarati situacije da deca koriste različite produkte kulture primere uzrastu (igračke, knjige...i drugo).

Procene dečijih sposobnosti, interesovanja, znanja i, naročito, napredovanja, jesu dragoceni putokaz za dalje aktivnosti u radu sa decom, a ne deo (element) identifikacije nadarene dece. Ranim uzrastima neprimereni su svi jednokratni postupci, uobičajena selekciona procedura i preovlađujući načini identifikacije koji naglašavaju postignuće i produkte.

Najcelishodnije, na ranom školskom uzrastu, jeste osmišljavati stimulatívne situacije u uobičajenim školskim aktivnostima, kao i u okviru procesne dijagnostike pratiti i podsticati razvoj dece“ (Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2003:44).

U preuzetom tekstu sumirane su važne informacije o prirodi darovitosti na nižem školskom uzrastu i načinu rada učitelja koji može da doprinese razvoju interesovanja, sposobnosti i talenata svojih učenika. Jedan od načina jeste stimulisanje sve dece u odeljenju, na šta ukazuju tvrdnje koje se odnose na svu decu (na primer, o uključivanju dece u kulturni život i aktivnosti sredine, ali i pre svega u okviru redovne nastave). Istaknuta je potreba za oprežnošću prilikom procenjivanja učenikovih kapaciteta. Preporučuje se da se procene dečijih sposobnosti, interesovanja, znanja i napredovanja tretiraju kao dragocen putokaz za dalje aktivnosti u radu sa decom. Izloženi stavovi mogu se lako protumačiti u kontekstu potrebe za svrhovitom identifikacijom darovitosti i opšteprihvaćenim i preporučenim pristupom u tretmanu darovitih na mlađim uzrastima, a to je identifikacija putem podrške.

Nastavnik treba da bude usmeren na osmišljavanje stimulatívnih situacija, podsticajnih aktivnosti u koje će uključiti što već broj dece, a da se ne bavi identifikacijom pojedine darovite dece i procenjivanjem njihovih konkretnih rezultata i produkata. Stoga se nastavnici upućuju da ne rade „uobičajenu selekcionu proceduru“ i ne koriste „preovlađujuće načine identifikacije“, već „procesnu dijagnostiku“. Podrazumeva se da nastavnici koji će raditi procesnu dijagnostiku poznaju problematiku u vezi sa uočavanjem, merenjem i utvrđivanjem pokazatelja i kriterijuma darovitosti, ili da će se o tome naknadno obavestiti. Za praktičan rad neophodna su dodatna objašnjenja, veće angažovanje nastavnika, namensko konsultovanje literature. Procene dečijih sposobnosti, interesovanja, znanja i napredovanja jesu, ili bi mogle da budu, deo identifikacije darovitosti. Preostaje da se u propratnim dokumentima daju uputstva kako te procene upotrebiti na dobrobit deteta.

Na nivou srednjeg obrazovanja, najuočljivije su promene u oblasti nastavnih sadržaja. Kada je reč o tretmanu darovitih učenika, ostaju mogućnosti kojih je bilo i ranije. Primera radi, za učenika sa višim sposobnostima, znanjima i interesovanjima može da se organizuje dodatni rad. Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju (2003) sadrži kao obavezan oblik obrazovno-vaspitanog rada dodatni rad za učenike od prvog do četvrtog razreda (do 30 časova u toku školske godine). Uz dodatni rad, pojavljuju se i drugi

oblici obogaćivanja. Takođe, opstaju programi, odeljenja i specijalizovane škole za talentovane učenike, kao i mogućnost bržeg završavanja škole, što se može postići ranijim upisom, preskakanjem odnosno završavanjem dva razreda u toku jedne školske godine i ranijim upisom na fakultet.

U toku 2004. i 2005. godine, sprovedene su promene nastavnih planova i programa u cilju modernizacije (uvođenje novih smerova, predmeta i tema), kao i skraćivanje gradiva. Oba procesa su još uvek u toku, tako da se prikaz ne može smatrati potpunim. Međutim, verovatno najznačajniji doprinos dosadašnjih promena leži u širenju svesti o tome da nastavni planovi i programi moraju biti mnogo fleksibilniji nego što su bili, te da je unošenje izmena ne samo nužan već i kontinuiran, neprekidan proces koji ravnopravno sa stvaraocima programa moraju da vode njegovi realizatori (oni koji ga primenjuju u školi). Posebnu pažnju zaslužuju udžbenici i obuka nastavnika. Sačinjeni su mnogi novi udžbenici i uvećana je ponuda obavezne literature za većinu školskih predmeta, tako da škole i nastavnici mogu da naprave svoj izbor. Takođe, planira se i realizuje stručno usavršavanje nastavnika uz rad, koje obuhvata osavremenjavanje znanja u oblasti discipline koju predaju, unapređenje predavačkih veština i motivisanje nastavnika za kvalitetno obavljanje posla. Poslednje uključuje povećanje vrednovanja nastavničkog poziva, spremnosti za rad na sopstvenom razvoju, i podsticanje interesovanja za lično napredovanje u okviru nastavničke karijere.

*Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2004) predviđa osnivanje Centra za strateški razvoj koji treba da obavlja stručne poslove iz delatnosti Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja koji se odnose na obezbeđivanje prilagođenog obrazovanja i vaspitanja učenika sa posebnim sposobnostima (član 7). Centar za razvoj programa i udžbenika obavlja stručne poslove koji se odnose na pripremu programa obrazovanja učenika sa posebnim sposobnostima (član 7). Izborni deo nastavnog plana i programa obuhvata izborne predmete i sadržaje programa od kojih učenik obavezno bira jedan ili više predmeta prema svojim sklonostima (član 19). Fakultativni deo nastavnog plana i programa obuhvata predmete kojima se zadovoljavaju interesi učenika u skladu sa mogućnostima škole (član 19). Nastavni program osnovnog i srednjeg obrazovanja i vaspitanja sadrži način obrazovanja i vaspitanja učenika sa posebnim sposobnostima (član 20).

Radi standardizacije nastavničkih kompetencija donet je *Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*<sup>10</sup> (2005). Izdajamo znanja i

---

<sup>10</sup> O značaju *Pravilnika* za stručnu obučenost nastavnika više u poglavlju posvećenom nastavnicima.

veštine koje mogu biti osnova za uspešan rad nastavnika na ispoljavanju i razvoju sopstvene kreativnosti, kao i podsticanju i razvoju kreativnosti njihovih učenika. Da bi uspešno radio u školi, nastavnik treba da zna da: kreira podsticajnu sredinu za učenje i razvoj; prilagođava zahteve razvojnim nivoima dece i stilovima učenja dece; primenjuje individualni pristup deci u procesu obrazovno-vaspitnog rada; prati individualni razvoj i napredovanje učenika; podržava inicijativu učenika, motivaciju za rad i spontano stvaralačko izražavanje; uvažava inicijativu i slobodu iskazivanja misli, stavova i uverenja kod učenika; poznaje različite oblike saradnje sa porodicom radi obezbeđivanja podrške razvoju učenika; i saraduje u organizovanju predstavljanja različitih oblika učeničkog stvaralaštva. Od stručnih saradnika se još traži da znaju da identifikuju talentovane učenike.

Prema razmatranim normativima, moglo bi se zaključiti da je rad na podsticanju interesovanja talenata i kreativnosti svih učenika značajno proširen u odnosu na prethodni period. Ovakvo opredeljenje praktično znači da škola pokušava da se prilagodi učenicima sa nižim sposobnostima. Socijalistička škola imala je visoke ciljeve koje jedan broj dece nije mogao da zadovolji, što njoj nije bilo dovoljno da postavi realnije zahteve. Današnja škola se trudi da ovoj deci omogući da uče tako i toliko da se i oni osećaju dobro u školi i pronadu oblastu kojoj će biti uspešna, koja će im pružiti zadovoljstvo, za koju se mogu vezati, kojoj će se posvetiti. Podržavanje odličnosti ili jednakosti jeste stara dilema, a dosadašnja iskustva pokazuju da se rešava tako što oni koji imaju pravo da odlučuju biraju da li će u praksi dati prednost jednakosti ili izuzetnosti. Poseban problem tekuće reforme predstavljaju izuzetno velike promene u obrazovnoj praksi koje nisu podržane prethodnom obukom nastavnika. Proces se odvija paralelno ili se obuka radi naknadno!

Ukratko, najnovije i najavljene promene u obrazovanju u Srbiji obuhvataju izmene sistema, organizacije, sadržaja i načina rada. Doneti su novi zakoni o osnovnom i srednjem obrazovanju, definiše se nacionalni kurikulum sa očekivanim rezultatima, promovišu individualni kapaciteti, sklonosti i potrebe učenika, nastavnika i škola. Osnovni oblici rada sa darovitim učenicima, ubrzavanje, izdvajanje i obogaćivanje, koji su bili prisutni u našoj školskoj regulativi i praksi u trenutku kada su promene započete, zadržani su. Reforma je zasnovana na isticanju principa jednakosti u okviru kojeg se posebno bavljenje darovitim učenicima ne bi očekivalo. Međutim, primetno je istovremeno prisustvo specifičnih mera podrške za učenike sa posebnim sposobnostima, iz čega se može zaključiti da je pitanje obrazovne podrške za ovu kategoriju učenika još uvek otvoreno. Nema spora o tome da li je poželjno postojanje posebne podrške za darovite učenike i podrške za podsticanje talenata i kreativnosti svih učenika. Pitanje je na drugoj strani – kako ih realizovati u praksi?

Ako započeta reforma obrazovanja u našoj zemlji zadrži svoj osnovni kurs, a to je demokratizacija, onda se pitanje obrazovne podrške za darovite učenike u našim školama vraća na poznatu dilemu uvažavanja jednakosti i izuzetnosti. Kada se problem darovitih razmatra u kontekstu realnih potreba društva koje se demokratizuje, nailazi se na značajne protivurečnosti. One proizlaze iz prirode suštinskih načela demokratije: slobode i jednakosti. Pojam slobode u funkcionalnom, praktičnom smislu, podrazumeva sopstveno ograničenje i to je glavna razlika u odnosu na značenje koje implicira njen izvorni sadržaj. Dakle, iz ugla pojedinca, ograničenje sopstvene slobode neizbežno je u meri neugrožavanja drugog. Iz ugla društva, ili institucija koje ga reprezentuju, ograničenje slobode je nužno u meri obezbeđivanja funkcionisanja sistema i obezbeđivanja sloboda svih građana. Pojedinac i društvo rešavaju ovu protivurečnost mogućnošću izbora. Prvi uslov minimuma slobode pojedinca jeste mogućnost izbora, a od demokratskog društva se očekuje da obezbedi i zaštiti prava građana na slobodan izbor (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005a).

## Šta dalje?

Kontinuirana društvena briga za darovite među mladima obuhvata podršku razvoju njihovih talenata za koje postoji društveni interes i traži menjanje škole kako bi dozvolila ispoljavanje i razvoj kreativnosti, od najmlađeg uzrasta. Društveni interes za darovite pojedince teži maksimiziranju razvoja njihovih potencijala i angažovanja, dok je na individualnom planu mnogo kompleksnija situacija i više joj odgovara cilj – optimalan razvoj i optimalno angažovanje onih talenata koje dete ima. Analiza dokumenata koja su donele relevantne međunarodne institucije o obrazovanju potvrđuje postojanje dileme u vezi sa ovim pitanjem. Preporuke se kreću od jasnog definisanja kategorije darovitih učenika i zahteva za posebnom obrazovnom podrškom za njih, do zahteva za poboljšanjem kvaliteta obrazovne ponude za sve. Promene u našem obrazovanju prate opšte trendove, tako što se podrška razvoju darovitih pojedinaca smešta u okvir pružanja podrške razvoju sposobnosti, talenata i kreativnosti svih učenika.

Ispitivanje statusa kreativnosti u školskoj regulativi potvrđuje da se kreativnost određuje kao osobina ličnosti, orijentacija/vrednost, obeležje ponašanja i svojstvo ostvarenog postignuća, kao i da se smatra značajnim vaspitno-obrazovnim ciljem u međunarodnim obrazovnim strategijama i našim školskim normativima. Analiza zakona, propisa i uputstava ukazuje na vrlo ambiciozne planove i visoka očekivanja u pogledu obaveze škole da podrži razvoj kreativnosti u tolikoj meri da se postavlja pitanje koliko su očekivanja realna. Stiče se utisak da je opredeljenje za podsticanje kreativnosti bilo više deklarativno nego stvarno. Objašnjenje i razlozi ovakvog stanja mogu se tražiti, u izvesnoj meri, u konfuziji opredeljenja i njilho-

voj nedovoljnosti u oblikovanju školskog rada, u nepotpunosti i neusaglašenosti pojedinih delova zakonske regulative, ali i u teškoćama u određivanju i merenju kreativnosti, određenim karakteristikama škole itd.

Koliko su neke bitne karakteristike škole, njene strukture i funkcionisanja, ograničavajući faktori za podsticanje i razvijanje kreativnosti jeste pitanje koje se dugo razmatra, ali nema najava da će uskoro biti rešeno, bez obzira na standard i vrednosti sredine o kojoj je reč. Sa širenjem obrazovanja, škola se preusmerava sa pojedinca na grupu i prosečnog učenika, što umanjuje mogućnosti da adekvatno podrži, prepozna, usmeri i vodi visoke i retke talente. Škola je društvena institucija koja treba da obrazuje i vaspitava, pruži znanje, dozvoli i pomaže razvoj sposobnosti učenika, ali i da obezbedi pomoć onima koji su oštećeni nepovoljnim uticajima porodice, dolaze iz deprivisane sredine i slično, to jest, da pripremi sve pripadnike društva za neko mesto u društvenoj podeli rada. Čak i u najrazvijenijim zemljama zahtevi od obrazovnih sistema procenjuju se kao protivrečni: od škole se traži da istovremeno podrži izuzetnost i obezbedi jednakost, a pitanje je da li pojedina društva imaju mogućnosti i energije da urade obe stvari (Galagher, 1991)!





# KREATIVNOST U ŠKOLSKOJ PRAKSI

---

O ČEMU JE REČ?

KAKO UVEĆATI KREATIVNOST U ŠKOLI

Uvod

Nedostatak kreativnosti u školi

Uslovi za ispoljavanje i razvoj kreativnosti

Metode i tehnike za podsticanje kreativnosti

Šta dalje?

---

## Uvod

Razvijanje, ispoljavanje i podsticanje kreativnosti jeste poželjan cilj savremenih obrazovnih sistema, i kao takav nalazi se i u propisima i preporukama o radu u našim obrazovnim ustanovama. Iako vredan cilj, rekli bismo da je postavljen više kao ideal kojem se teži nego nešto što se očekuje u školskoj realnosti. Posmatranje školske prakse i praćenje efekata školovanja ukazuje na odsustvo kreativnosti kod većine učenika i nastavnika. Školi se često zamera da ne dozvoljava ispoljavanje kreativnosti učenika i nastavnika u dovoljnoj i željenoj meri, te da su najsposobniji i najuspešniji učenici ili zanemareni ili pretrpani neadekvatnim sadržajima i aktivnostima. Obezbeđivanje uslova koji pogoduju kreativnom ponašanju nastavnika i učenika u školi, podržavaju kreativnost, odnosno predstavljaju dobru osnovu za kreativno izražavanje, obećava unapređenje školske prakse.

Za razliku od zakona, propisa i želja učenika, roditelja i nastavnika, za koje bi se moglo reći da traže i vrednuju kreativnost, školska praksa se može odrediti kao nezadovoljavajuća u oblasti podsticanja i razvijanja kreativnosti. Postavlja se pitanje otkud toliki raskorak između očekivanja svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa i rezultata školskog rada. Zašto nastavnici ne rade više na razvoju kreativnosti kod učenika, ako im je jasno da je to važan cilj i ako im to nalažu školski propisi? Zašto se učenici ne ponašaju više kreativno u školi, ako misle da je to vredna osobina? Koliko su zahtevi o podsticanju kreativnog rada, zapisani u školskim propisima, realni, ako se kreativnost tako teško i retko postiže u školi? Šta i kako može da se uradi da nastavnici i učenici postanu u većoj meri kreativni, ako su svi već svesni značaja kreativnosti? Kako da kreativni učenici budu uspešni u školi, a da pri tome ne odustanu od svoje kreativnosti? Kako da razviju svoju kreativnost oni učenici koji su u školi neuspešni?

## Nedostatak kreativnosti u školi

Rezultati ispitivanja i iskustva iz školske prakse ukazuju na nedostatak kreativnosti i nezadovoljstvo svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa u pogledu mogućnosti za ispoljavanje i razvoj kreativnosti u školi. Svi aspekti škole, nastave, školskog učenja, pa čak i karakteristike školskih zadataka, mogu biti faktori koji otežavaju pojavu kreativnosti. Uobičajena organizacija vaspitno-obrazovnog rada podrazumeva da se različite oblasti ljudske delatnosti, kao što su nauka, umetnost, sport, pojavljuju kao posebne discipline – nastavni predmeti. Sadržaj nastavnih predmeta daje se kroz nastavne programe (čiji veći deo u našoj zemlji određuje Ministarstvo prosvete), određeni broj časova i način rada (uglavnom predavanja u učionici). Usvojenost znanja i ostvarenost drugih ciljeva proverava se ocenjivanjem

(ili procenjivanjem), pri čemu je pozitivna ocena obavezna za prelazak u naredni razred, dobijanje diplome i uspešan završetak školovanja.

Radi obezbeđivanja uslova koji bi pogodovali podsticanju kreativnosti, moraju biti razmotrena i na zadovoljavajući način rešena brojna pitanja o nesaglasnosti između planiranog, primenjenog i ostvarenog kurikuluma (Milanović-Nahod, 2005). Prva grupa pitanja koja se može razmatrati jeste koliko je napravljen dobar izbor nastavnih sadržaja (onoga što se uči), nastavnih metoda (onoga kako se uči), kakva je opremljenost škole i učionice (koliko su bogati stimulativni sredina i okruženje u kojima se uči). Ne manje važna pitanja jesu kako su izabrani nastavnici, koliko su obučeni i motivisani za svoj rad; kakav je sastav učenika, iz kakvih porodica dolaze, kakva je njihova motivacija za učenje, kakve aspiracije i vrednosti imaju; potom, kakve vrednosti ima škola koja se posmatra, a kakve društvena zajednica u kojoj se ona nalazi; i najzad, kakvo je mesto obrazovanja u ličnom razvoju pojedinca i društvenom statusu koji ima u sredini u kojoj živi.

Osvrnućemo se na rezultate ispitivanja koja su se bavila nekim od postavljenih pitanja. Najpre, koliko su normativi o podsticanju kreativnosti prihvaćeni i podržani od strane aktivnih i zainteresovanih subjekata vaspitno-obrazovnog rada. Rezultati istraživanja ukazuju da je kreativnost značajan vaspitno-obrazovni cilj, prema mišljenju svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa – nastavnika, roditelja i samih učenika (Urban, 1985; Maksić, 1993a, 1998a). Zanimljivo je da se značaj kreativnosti procenjuje različito za različite kategorije učenika, zavisno od njihovih sposobnosti i mogućnosti. Preovladava uverenje da kreativnost ima važniju ulogu u obrazovanju i vaspitanju učenika sa višim sposobnostima nego onih sa nižim sposobnostima. Koja su moguća značenja prikupljenih podataka – da li se kreativnost vrednuje jer su ispitanici skloni da daju društveno poželjne odgovore, imaju visoka i nerealna očekivanja ili se traži nešto čega nema?

Na šta ukazuju nalazi ispitivanja sprovedenih u našoj sredini u kojima su ispitivana mišljenja o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada. Mišljenja predstavljaju procenu značaja određenih ciljeva vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim i ostalim učenicima. Upotrebljen je Upitnik o ciljevima vaspitno-obrazovnog rada, čiji je autor Urban (1985). Upitnik sadrži listu od sledećih petnaest ciljeva – termina koji se odnose na stavove, crte ličnosti i kognitivne sposobnosti: nezavisnost, kreativnost, socijalna prilagođenost, kognitivna fleksibilnost, odgovornost, tolerantnost, samostalnost mišljenja, marljivost, sposobnost odlučivanja, pouzdanost, politička svest, urednost, sposobnost izbegavanja sukoba, doživljavanje zadovoljstva i ambicioznost. Ispitanici procenjuju značaj svakog od ponuđenih ciljeva prema kategoriji učenika sa kojom se ostvaruje: za školovanje darovitih učenika i za školovanje ostalih učenika (Maksić, 1997).

Predmet našeg interesovanja je status kreativnosti među petnaest definisanih vaspitno-obrazovnih ciljeva. Dve posebne faktorske analize, procena ciljeva školovanja darovitih učenika i ciljeva školovanja običnih učenika, sugerisane su razlikama u mišljenju učenika, roditelja i nastavnika u odnosu na grupu učenika čije su obrazovanje i vaspitanje procenjivali (darovitih ili običnih). Pošto su prikupljene procene ponuđenih vaspitno-obrazovnih ciljeva za školovanje dve kategorije učenika podvrgnute faktorskoj analizi, sugerisana su tri faktora za rad sa darovitim učenicima (zajednička varijansa 53,0%) i tri faktora za rad sa ostalim učenicima (zajednička varijansa 54,6%). Posle rotiranja bila je moguća interpretacija dva faktora za vaspitno-obrazovni rad sa darovitim i dva faktora za rad sa ostalim učenicima. Strukturne matrice sadrže saturacije veće od 0,30, samo prema faktoru u koji je cilj ušao (tabela 11).

*Tabela 11: Ciljevi rada sa darovitim i ostalim učenicima: strukturne matrice (Maksić, 1997)*

Ciljevi	Daroviti učenici		Ostali učenici	
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2
Kreativnost	0,78			-0,80
Samostalno mišljenje	0,78			-0,76
Sposobnost odlučivanja	0,73			-0,74
Nezavisnost	0,72			-0,72
Kognitivna fleksibilnost	0,60			-0,64
Zadovoljstvo	0,56		0,53	
Ambicioznost	0,55		0,65	
Marljivost		0,77	0,76	
Urednost		0,74	0,65	
Pouzdanost		0,70	0,73	
Odgovornost		0,69		
Izbegavanje sukoba		0,65	0,68	
Tolerantnost		0,60	0,67	
Socijalna prilagođenost		0,48		
Politička svest				

Kreativnost kao cilj ima najveće opterećenje u prvom faktoru za školovanje darovitih učenika i u drugom faktoru za školovanje ostalih učenika, na osnovu

čega su ova dva faktora dobila ime „stvaralačka orijentacija“. Faktor „stvaralačka orijentacija“ za darovite i ostale učenike, pored kreativnosti, sadrži samostalnost mišljenja, sposobnost odlučivanja, nezavisnost i kognitivnu fleksibilnost. Na sličan način, marljivost je cilj sa najvećim opterećenjem u drugom faktoru za školovanje darovitih i prvom faktoru za školovanje ostalih učenika, pa je ovaj faktor dobio ime „radna orijentacija“. Faktor „radna orijentacija“, u oba slučaja, pored marljivosti, obuhvata odgovornost, urednost, tolerantnost i sposobnost izbegavanja sukoba.

Faktori „stvaralačka“ i „radna orijentacija“ u školovanju darovitih i ostalih učenika bitno se razlikuju prema učešću dva cilja: doživljavanje zadovoljstva i ispoljavanje i razvijanje ambicioznosti u školi. Dok kod obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika, zadovoljstvo i ambicioznost opisuju stvaralačku orijentaciju, ovi ciljevi definišu radnu orijentaciju u školovanju ostalih učenika. Dakle, kod darovitih učenika doživljaj zadovoljstva i podsticanje ambicioznosti vezuju se za kreativnost, samostalnost, odlučivanje. Kod ostalih učenika, zadovoljstvo i ambicioznost idu sa sticanjem marljivosti, odgovornosti, urednosti i tolerantnosti. Opisane razlike mogle bi se korisno upotrebiti prilikom planiranja nastave i određivanja tipa zadatka koje pojedini učenici dobijaju u toku učenja.

Ima još važnih razlika u mišljenju učenika, roditelja i nastavnika o tome šta treba da nauče daroviti, a šta ostali učenici u školi. Interesantno je da faktori „stvaralačka“ i „radna orijentacija“ koje se tiču školovanja darovitih učenika koreliraju pozitivno ( $r=0,43$ ), što znači da se veći zahtevi u vezi sa stvaralačkom orijentacijom slažu sa većim zahtevima u pogledu radne orijentacije. Korelacija između stvaralačke i radne orijentacije u školovanju ostalih učenika je negativna ( $r=0,46$ ), tako da je veće insistiranje na radnoj orijentaciji praćeno manjim zahtevima u pogledu stvaralačke orijentacije kod ove kategorije učenika. Na osnovu iznetih rezultata može se pretpostaviti da se darovitim učenicima postavljaju viši zahtevi u školi nego ostalima.

Učenici, njihovi roditelji i nastavnici, u našem ispitivanju, imaju ujednačene, visoke zahteve u pogledu podsticanja stvaralačke orijentacije u školovanju darovitih učenika, i isto tako ujednačene zahteve u pogledu podsticanja stvaralačke orijentacije u vaspitno-obrazovnom radu sa ostalim učenicima, nižih sposobnosti. Izgleda da postoji veća saglasnost između učenika, roditelja i nastavnika o zahtevima u vezi sa radom na podsticanju i razvijanju kreativnosti, samostalnosti, nezavisnosti i kognitivne fleksibilnosti u školi nego o zahtevima koji se odnose na marljivost, urednost, pouzdanost, sposobnost izbegavanja sukoba i tolerantnost. Prvu grupu čine visoko vrednovani i poželjni ciljevi savremenog obrazovanja kojima se pridaje sve veći značaj. U drugoj grupi su više tradicionalni ciljevi, oko čijeg značaja i ostvarivanja su otvorene mnoge dileme sa definisanjem novih ciljeva, koji čine prvu grupu.

Faktorska struktura vaspitno-obrazovnih ciljeva za rad sa darovitim učenicima, dobijena u ispitivanju u našoj sredini, slična je onoj koju je dobio autor skale,

Urban (1985) u svom ispitivanju u Nemačkoj. U tabeli 12 prikazane su strukturne matrice koje sadrže saturacije veće od 0,30, samo prema faktoru u koji je cilj ušao. Ambicioznost je kod nas ušla u prvi faktor (stvaralačka orijentacija), dok je kod Urbana u drugom faktoru (koji je sličan našoj radnoj orijentaciji). Kada je reč o školovanju ostale dece, kod Urbana, sposobnost odlučivanja, nezavisnost i samostalnost mišljenja ostaju u prvom faktoru, dok kreativnost i kognitivna fleksibilnost formiraju poseban, treći faktor. U našem slučaju, svi ovi ciljevi zajedno ulaze u jedan, i to drugi faktor. Ovi podaci navode nas na pretpostavku da je za školovanje naše ostale dece, u poređenju sa nemačkom decom, važnije podsticanje kreativnosti i kognitivne fleksibilnosti, a jednako važno razvijanje sposobnosti odlučivanja, nezavisnosti i samostalnosti mišljenja.

*Tabela 12: Ciljevi rada sa darovitim i „normalnim“ učenicima: strukturne matrice (Urban, 1985)*

Ciljevi	Daroviti učenici		Ostali učenici		
	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
Kreativnost	0,76				0,81
Samostalno mišljenje	0,78		0,61		
Sposobnost odlučivanja	0,81		0,79		
Nezavisnost	0,91		0,76		
Kognitivna fleksibilnost	0,75				0,74
Zadovoljstvo	0,61		0,55		
Ambicioznost		0,71		0,78	
Marljivost		0,88		0,89	
Urednost		0,85		0,86	
Pouzdanost	0,66		0,78		
Odgovornost	0,69		0,54		
Izbegavanje sukoba	0,74		0,67		
Tolerantnost	0,85			0,60	0,63
Socijalna prilagođenost		0,63			
Politička svest	0,58		0,46		

Na nalaze ispitivanja o tome kako se kreativnost ne uči, ne stiče, ne razvija i ne pojavljuje u postignućima učenika u dovoljnoj odnosno željenoj meri ukazano je u prvom poglavlju, u odeljku koji je posvećen vaspitnom modelu naše škole. Ispitivanja ostvarenosti postavljenih obrazovnih i vaspitnih ciljeva, efekata obrazovanja, usvojenosti i razvijenosti znanja, veština, osobina, orijentacija i stavova, govore



da školsko učenje ne doprinosi razvoju kreativnosti kada se meri pomoću testova, zadataka koji traže korišćenje viših mentalnih funkcija, snalaženje u nepoznatim situacijama, primenu, transfer. Istraživači ocenjuju da učenici nisu razvili kritički i stvaralački odnos prema naučenom; veliki broj učenika iz osnovne škole izlazi sa prazninama u osnovnim i elementarnim znanjima; usvajanje znanja u gotovom vidu otežava razumevanje pojmova odnosno njihovog sadržaja (Havelka i dr., 1990; Milovanović, 1991; Spasenović, 1998; Maksić, 2000b; Đurišić-Bojanović, 2001a, b; Milanović-Nahod i Spasenović, 2002; Milanović-Nahod, 2005).

Školi se mogu dati ozbiljne primedbe zbog toga što ne obezbeđuje uslove u kojima se kreativnost može razvijati. Sternberg i Lubart (1993) kritikuju sve bitne aspekte školskog rada, od intelektualnih procesa koje zahtevaju školski zadaci, preko kvaliteta znanja koja nudi i kognitivnog stila koji podstiče, do osobina ličnosti i tipa motivacije koji se razvija. Divergentno mišljenje je malo ili nimalo zastupljeno u školskom radu. Školsko učenje se svodi na zapamćivanje što većeg broja informacija, koje se prezentuju u obliku činjenica. I kada se dozvoljava razmišljanje i traganje za odgovorom, školske ocene se daju na drugačiji način. Traži se jedan, tačan odgovor do kojeg je učenik došao na način koji je pokazao nastavnik. Vođeni spoljašnjom motivacijom, učenici mogu da postignu visok uspeh u školi, a da uopšte nisu stvarno zainteresovani niti vezani za zadatke koje ispunjavaju. Krajnji rezultat ovakvog stanja jeste da učenici ne razvijaju motivaciju usmerenu na zadatak, koja im je neophodna za kreativnu produkciju.

Od polaska u školu, kroz celokupno školovanje, nastavnik određuje šta učenik treba da radi, a od njega se očekuje da to što se traži i uradi, što znači da će biti prihvaćeni i nagrađeni oni učenici koji ispoljavaju izvršni kognitivni stil. Mogućnosti za razvijanje zakonskog i opšteg, globalnog stila su vrlo male, a upravo su oni potrebni za kreativnu produkciju. Nisu samo školski zadaci takvi da podržavaju lokalno-izvršni stil, već su takvi i zadaci u testovima kojima se mere sposobnosti učenika. Standardnim testiranjem identifikuju se učenici sa izvršno-lokalnim stilom, koji se radom u školi potvrđuje i nagrađuje. Na taj način kreativnost se ne traži i ne podstiče. Sternberg i Lubart su vrlo kritični. Primedbe o pogrešnom izboru i neadekvatnom radu odnose se, kako na obavezni program tako i na razne programe koji su namenjeni darovitim učenicima. Ovi programi pružaju mogućnosti slične onima koje imaju redovni programi, ne utičući bitno na kreativnost učenika, zbog čega se postavlja pitanje njihove opravdanosti.

Za kreativan rad neophodna su velika znanja, ali znanje može da ograniči perspektivu pojedinca, umanjujući njegove sposobnosti da ponudi sveže ideje. Kako istraživanja pokazuju, odnos između nivoa obrazovanja i kreativnog postignuća ima obrnuti oblik „U“ funkcije (Sternberg & Lubart, 1993). Dakle, posle usvajanja određenog kvantuma znanja, odnosno posle određenog nivoa poznavanja predmeta

o kojem se promišlja, dalje uvećanje znanja otežava kreativnu produkciju (naročito snižava fleksibilnost). Nastavnici bi morali imati u vidu, dok rade sa decom, da svaki novi nivo znanja koji učenici osvajaju može da ima dvojako dejstvo na kreativno rešavanje zadataka koji im se postavljaju. Znanje pruža izvesne prednosti za stvaranje kreativnog dela, ali istovremeno nosi i nove opasnosti da tu produkciju umanju ili učini manje kreativnom.

Školski rad bi trebalo da dozvoljava učenicima da imaju dovoljno vremena da razmišljaju o postavljenom zadatku, da mogu da ponude više rešenja kao odgovor na postavljeno pitanje, da znaju da prvo rešenje ne mora da bude najbolje. Učenici ne bi smeli da budu kažnjavani zato što se ponašaju na opisani način. Međutim, u školi se traži sve suprotno, tvrde Sternberg i Lubart. Često i kada se dozvoljava razmišljanje i traganje za odgovorom, ocene se daju na drugačiji način: traži se jedan, tačan odgovor do kojeg je učenik došao na način koji je pokazao nastavnik. Ocene su toliko značajne da učenici brzo nauče da ne rizikuju formulišući sopstvene odgovore, već misle i odgovaraju na traženi način. Na ovom nivou se može objasniti i „blokiranje“ jednog broja dece koja daju izvesna kreativna postignuća i zaustave se na njima. Dete koje je jednom već dalo kreativnu ideju, koja je tako bila ocenjena i prihvaćena, nudeći novu ideju, mora da rizikuje da ona ne bude prihvaćena. Ranija detetova iskustva sa doživljavanjem neuspeha, određiće da li će se ono usuditi da ponudi novu ideju.

Sternberg i Lubart su svesni da je vrlo teško stvoriti okruženje koje bi bilo podsticajno za razvoj kreativnosti učenika. S druge strane, oni upozoravaju da će se bez rada na obezbeđivanju takvih uslova, u školi obrazovati i vaspitavati učenici koji mogu da budu pametni, ali ne naročito kreativni. Još gore, nastavnici će nastaviti da učenike identifikuju kao darovite ne uzimajući u obzir njihovu kreativnost. Određujući sadašnju školu kao nepovoljnu sredinu i njene mogućnosti u pogledu razvoja kreativnosti kod učenika kao vrlo male, autori zaključuju da škola treba da pretrpi velike izmene, kako bi mogla da, u nekom budućem vremenu, postane mesto na kojem bi se ispoljavala, podsticala i razvijala kreativnost učenika. Kao što postoje stimulatívne porodice tako se mogu naći odeljenja u kojima se kreativnost traži, podstiče i nagrađuje. Međutim, ovakvi primeri su vrlo retki.

Često se u cilju prilagođavanja nastave potrebama i mogućnostima učenika vrši diferencijacija (Montgomery, 1996). Diferencijacija se odnosi na realizaciju kurikuluma, izvođenje i njegovo procenjivanje. U praksi, diferencijacija može da se izvede kao strukturalna (ili sistemska), kada je zasnovana na proizvodu, ili kao integralna, kada se odnosi na proces. Diferencijacija na ulazu podrazumeva postavljanje različitih zadataka na različitim nivoima težine koji su odgovarajući za različite nivoe postignuća. Diferencijacija preko izlaza uključuje postavljanje zajedničkih zadataka na koje mogu svi učenici da odgovore pozitivno. U prvom slučaju, nastav-

nik daje jezgro u kojem mogu da učestvuju učenici, zatim učenici rade različito, na različitim nivoima, u okviru istog konteksta. Nepovoljna okolnost je to što su i bolji i lošiji učenici svesni svoje pozicije. U drugom slučaju, svi učenici mogu da učestvuju u istom zadatku, ali se postavljaju različiti standardi za procenjivanje njihovog učinka. Loše posledice trpe učenici kojima se nude niži standardi.

Škola svojim načinom rada podržava predubeđenja o tome da ne treba biti kreativan (Popova, 1998). Određene navike, pravila i tradicija stvaraju emocionalne i mentalne blokove koji otežavaju ili sasvim onemogućavaju mnoge učenike da budu kreativni u toku učenja i rada. Na isti način ovi faktori otežavaju kreativnost odraslih osoba. Najčešća pogrešna uverenja su: uvek postoji jedan pravi i najbolji odgovor; odbaci rešenje koje nije logično, sledi pravila prilikom rešavanja svakog zadatka; budi praktičan dok radiš, ne gubi vreme na teoriju i gluposti; izbegavaj nejasnoće u toku rada i kod davanja rešenja; grešiti je loše i zato izbegavaj greške po svaku cenu; igra je nepoželjna u školi i učenju; to nije moja oblast i zato ne mogu da rešavam taj problem; nemoj biti luckast dok radiš, učenje i rad je ozbiljna muka; ja nisam kreativan i tu nema pomoći, to mogu samo neki drugi, izuzetni.

Zašto nema više kreativnosti u školi i kakvi su uslovi potrebni za podsticanje kreativnosti u školskoj praksi? Među učiteljima i nastavnicima koji rade u osnovnim školama u Srbiji, sprovedeno je istraživanje u kojem je traženo da navedu probleme sa kojima se susreću u radu sa učenicima koji ispoljavaju izuzetne sposobnosti i talente za pojedine školske predmete (Maksić i dr., 1995). Nastavnici su imali zadatak da u grupama diskutuju o teškoćama na koje nailaze u svom radu, a da potom zajednički naprave listu problema koji zahtevaju najhitnije rešavanje. Većina odgovora bili su, kako je traženo, problemi iz školske prakse postavljeni u obliku pitanja. Zanimljivo je, međutim, da je bilo i odgovora u kojima su ispitanici predlagali kako se aktuelna nepovoljna situacija može rešiti. Najbrojniji odgovori odnose se na materijalne uslove, probleme sa vremenom i stručno usavršavanje nastavnika.

U tipičnim odgovorima nastavnog osoblja navodi se da škole nisu opremljene, da nema adekvatnih učionica, kabineta, nema sredstava ni instrumenata za složenije vežbe, eksperimente, muzičko, likovno i tehničko vaspitanje, da nema prostora za odlaganje i čuvanje dečijih radova, nema pomoći učeničkih roditelja jer su i sami skromnih materijalnih mogućnosti. Nastavnici u jednakoj meri navode kao problem nedostatak vremena za posebno bavljenje darovitim učenicima, u redovnoj nastavi i van nje. U ovu kategoriju spadaju i odgovori koji se tiču problema sa vremenom koje imaju učenici, pri čemu su nastavnici svesni da su učenici često preopterećeni. A bilo je i žalbi da predviđeno vreme za neke oblike rada nije dovoljno: na primer, šta se može uraditi za jedan čas nedeljno dodatnog rada?

Pored navedenih odgovora, jednako brojnu grupu čine pitanja koja se tiču stručne osposobljenosti nastavnika za rad sa učenicima koji ispoljavaju posebne

sposobnosti. Većina postavljenih pitanja (kao što su, gde naći literaturu, kako početi sa radom, kako omogućiti učenicima sa više interesovanja da spoznaju svoje prave kapacitete, kako povratiti detetu samopouzdanje kada se posle takmičenja vrati u odeljenje sa doživljajem neuspeha, kako prezentovati učeniku sve suptilnije nivoe nastavnog gradiva, kako prepoznati šta ih najviše interesuje) upućuje na to da nastavnici vrlo ozbiljno i tačno procenjuju težinu rada sa darovitim učenicima, da imaju uvid u bitna pitanja do kojih su došli kroz rad i da su svesni potrebe za dodatnim, stručnim osposobljavanjem za rad sa ovom kategorijom učenika, odnosno za rad na podsticanju i razvijanju talenata i kreativnosti učenika.

Kada je reč o preostalim dobijenim odgovorima, vredne su pomena primedbe koje se upućuju nastavnom planu i programu. Nastavnici se žale da nema uputstva za rad sa darovitim učenicima, kao i na nedostatke obaveznog programa, koji nije usaglašen sa programom pojedinih predmeta na nivou srednjeg obrazovanja, tako da ono što može da se uradi u osnovnoj školi gubi smisao, zbog obaveza koje tog učenika čekaju kasnije. Neki od nastavnika ponudili su rešenja za teškoće sa kojima se suočavaju u radu. Izlaz se vidi u fleksibilnijoj nastavi, postojanju posebnih izbornih predmeta za darovite učenike (mogućnost opredeljivanja za pojedine učenike) i u mogućnosti da se u pripremi i realizacija rada sa darovitim učenicima angažuje tim nastavnika iste grupe predmeta, za pojedine oblasti, prema afinitetu nastavnika. Dakle, izvestan broj problema može se prevazići, u okviru postojećih uslova, fleksibilnijom organizacijom svih školskih aktivnosti, promenama u rasporedu, i prestrukturiranjem obaveza nastavnika i učenika.

## Uslovi za ispoljavanje i razvoj kreativnosti

Koji su uslovi naročito pogodni za ispoljavanje i razvoj kreativnosti? Kreativni ljudi su sposobni da transformišu ono što je poznato i uobičajeno u novo i neočekivano. Moglo bi se reći da kreativni pojedinci imaju rastuću potrebu za informacijama. Oni ispoljavaju visoko razvijene motive interesovanja i istraživanja i traže nove aspekte zadataka i situacija koje su im poznate. Zahtevi za stimulacijom mladih ljudi sa različitim nivoom kreativnosti u problemskim situacijama zasnovani su na podacima namenski vođenih ispitivanja, kao i saznanjima iz prakse. Rezultati ispitivanja, već na uzrastu srednjoškolaca, potvrđuju značajnu povezanost između zahteva osobe za raznolikom stimulacijom (pustolovina, novina, rizik) i njene kognitivne fleksibilnosti i složenosti, nekonformizma i spontanosti, i tolerancije za kognitivne nesaglasnosti (Pufal-Struzik, 1996).

Radovanović (1989) vidi u MakMalenovom dvofaktorskom modelu stvaralačkog procesa teorijski predložak jednog mogućeg vaspitnog programa namenjenog stimulisanju razvoja distinktivne organizacije – kreativno darovitih. Za stvaralaštvo

su potrebni inovativno mišljenje i uporan i disciplinovan rad na verifikaciji originalne ideje. U kreativnom procesu, stvaralac formuliše ili razrađuje određene ideje. Pri tome, stvaralac mora da istraje u svom kretanju ka rešenju, a da istovremeno bude fleksibilan, menja sredstva i uslove toga puta, uzimajući u obzir ostvarljivost i originalnost ideje sa kojom radi. U početku, on veći deo vremena posvećuje traganju za originalnom idejom, dok se u kasnijim fazama, kreativno rešavanje usmerava na formulisanje ideje, tako da ona postane praktično primenjivo rešenje problema na kojem je rađeno.

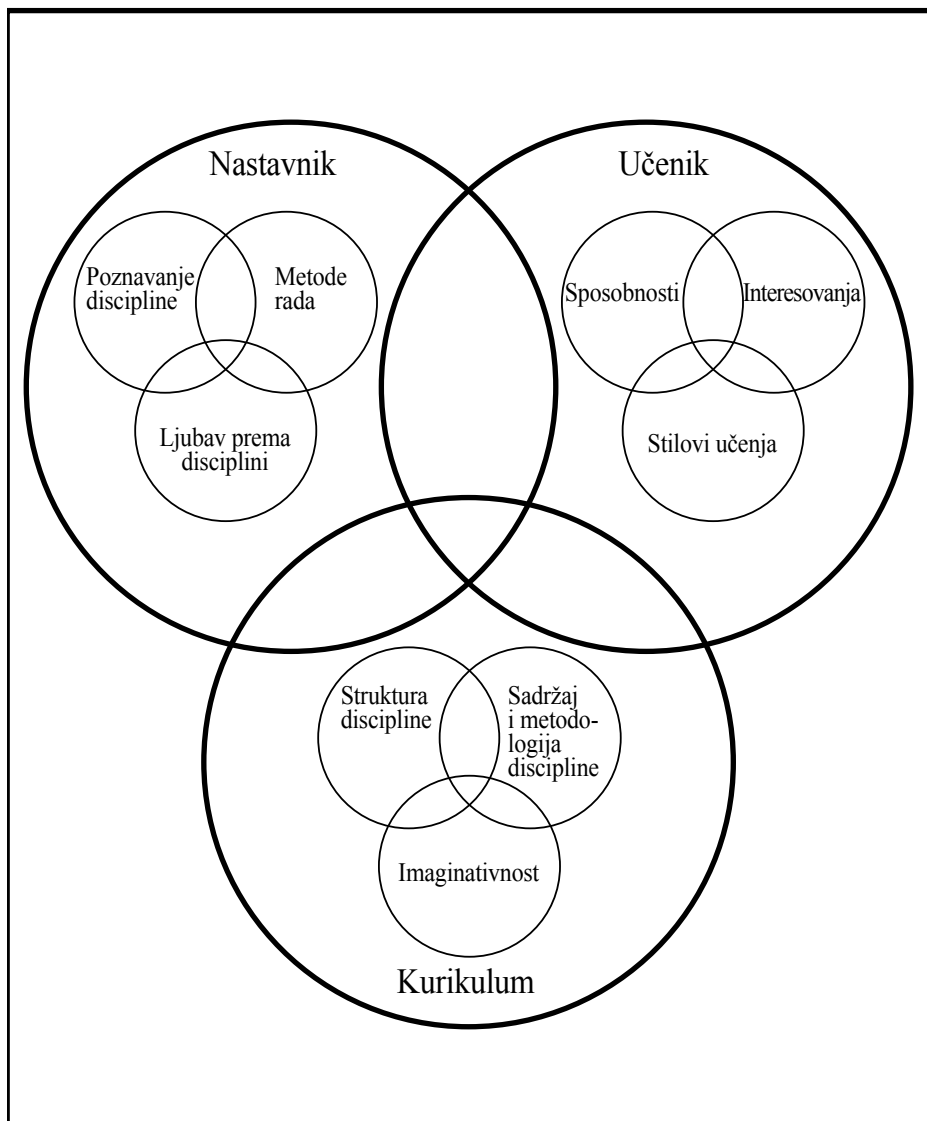
Prema MakMalenu (McMullan, 1976), trebalo bi vaspitavati fleksibilan i perzistentan niz kreativnih crta koje čine paradoksalnu i nekonformističku ličnost. Podsećamo, fleksibilan niz obuhvata: skromnu predstavu o sebi, motivisanost opštim interesima, stav nezadovoljstva, nenamerno opažanje, divergentno mišljenje, opuštenost, odlaganje zaključivanja i emocionalan angažman. Perzistentan niz čine: samopouzdana predstava o sebi, motivisanost ličnim interesima, stav konstruktivnosti, razumevanje uz pomoć pamćenja, konvergentno mišljenje, pažnja, sistematsko zaključivanje i emocionalna distanciranost. Koji su optimalni vaspitni modeli razvoja ovakvih crta? Kako razvijati paradoksalne dijade osobina koje su preduslov originalnosti pojedinca? Kojim sadržajima i postupcima podsticati istraživanje u kreativnom naporu?

Produktivno mišljenje i kreativnost mogu da se razvijaju, a škola treba da otkrije puteve i sadržaje kojima će to postići. Da bi mogli da stvaraju, učenici moraju da imaju znanja; potrebno je stvoriti klimu za stvaralački rad; odabrati materijale koji će podstaći razvoj inteligencije učenika; podsticati dečija pitanja i slušati njihove ideje; razvijati grupni rad i fleksibilnost u nastavnim programima (Đorđević i Maksić, 2005). Kreativno darovito dete ne može i ne mora da bude izuzetno u odeljenju, gde se zahteva konformizam, ili gde se ističe akceleracija. Vaspitači treba da obezbede okruženje koje će učenicima dozvoliti da iznesu svoje kreativne ideje i da ih ohrabre da budu kreativni. U školi bi trebalo da se nagrađuje širok raspon kreativnog ponašanja koje uključuje: divergentno mišljenje, zakonski kognitivan stil, procesovanje informacija na globalnom planu i razvijanje unutrašnje motivacije (Sternberg & Lubart, 1993).

Dok Sternberg i Lubart uglavnom opisuju i objašnjavaju teškoće u razvoju kreativnosti kod učenika u školi, Renzuli (Renzulli, 1992) pokušava da odredi kako se ovaj vredni cilj može ostvariti u postojećim uslovima. Renzuli govori o kreativnoj produkciji, a mogućnosti za njeno podsticanje traži u sleđenju *idealnog akta učenja* (slika 1). Idealno učenje pretpostavlja određene karakteristike učenika, kurikuluma i nastavnika. U meri u kojoj se realna školska situacija približava uslovima koje zahteva idealni akt učenja, uvećavaju se šanse da se učenik kroz proces socijalne interakcije i učenja razvija u kreativnu ličnost. Sa uverenjem da

se na mnoge faktore koji su bitni za ispoljavanje i razvoj kreativnosti (kao što su uslovi i karakteristike koje zavise od porodice, nasleđa, sreće) ne može uticati, Renzuli određuje školu kao mesto gde može i treba da se radi na podsticanju kreativne produkcije mladih.

*Slika 1: Idealni akt učenja (Renzulli, 1994)*



Radi utvrđivanja karakteristika učenika koje su relevantne za razvijanje njihove kreativne produkcije, Renzuli preporučuje posmatranje rada učenika, intenzivne studije slučaja usmerene na autentičnu primenu kognitivnih, afektivnih i motivacionih procesa koji se javljaju u toku rada na postavljenim zadacima (tabela 13). Pored ispitivanja učenika, traganje za kreativnom produkcijom i uslovima koji pogoduju njenom razvoju mora da uključi još tip kreativnosti koji se razvija, oblast u kojoj se kreativni rad izvodi i varijable iz konteksta koje utiču na kreativni proces. Renzuli razlikuje situacionu kreativnost i realno produktivnu kreativnost, dok su oblasti u kojima se može biti kreativan: umetnost, prirodne nauke, matematika, društvene nauke. Relevantne kontekstualne varijable su: specifične potrebe, uzrast, kulturni, socijalni milje i šire okruženje.

*Tabela 13: Stilske preferencije (Renzulli, 1994:9)*

Preferirani stilovi nastave	Preferirano okruženje za učenje	Preferirani stilovi mišljenja	Preferirani stilovi izražavanja
Recitovanje i dril Vršnjak tutor Predavanje Predavanje sa diskusijom Diskusija Vođeno i samostalno podučavanje Učenje centrirano oko interesovanja Simulacija, igranje uloga, dramtizacija, vođena fantazija Didaktičke igre Referati ili samostalni projekti Istraživački referati ili projekti Nevođeno, samostalno podučavanje Samostalno u okviru tima Šegrtovanje Sa ili bez mentora	Unutar/između osoba Orijentisan na sebe Orijentisan na vršnjake Orijentisan na odrasle Kombinovano Fizičko Zvuk Toplota Svetlost Dizajn Kretanje Uzimanje hrane Sedenje	Analitički (školski) Sintetički kreativan i domišljat Praktično kontekstualni (životni) Zakonski Izvršni Sudski	Pisani Govorni Manipulativni Diskusija Prikazivanje Dramtizacija Umetnički Grafički Komerrijalni Uslužni



Govoreći o učenicima, Renzuli posebno analizira njihove sposobnosti, interesovanja i stilove učenja. Ispoljavanje sposobnosti naročito pomažu: moralna hrabrost (pozitivna osećanja prema teškom radu), optimizam, vizionarstvo, harizma, nada, apsorbovanost, ljubav prema oblasti i lični izbor. Pored značaja dečijih interesovanja koja treba da se uvažavaju u procesu učenja, Renzuli ističe značaj predmeta i zadataka, tvrdeći da neki predmeti i zadaci imaju svojstvo da izazivaju veće interesovanje od drugih. Registrovanje specifičnih dečijih interesovanja i njihovo podsticanje raznim aktivnostima u okviru opštih kategorija interesovanja, pokazuje veliki pozitivan uticaj na učenje. Štaviše, istraživanja potvrđuju da deca koja postižu veću kreativnu produktivnost pokazuju svoja interesovanja na ranijem uzrastu, a ta interesovanja su konzistentnija i intenzivnija od interesovanja ostale dece.

Za učenje – kako za njegov rezultat tako i zadovoljstvo koje će ga pratiti – bilo bi idealno da uskladimo učenike sa nastavnicima i okruženjem u kome uče prema preferiranim stilovima učenja. Međutim, to je praktično nemoguće, čak i u slučaju kada bi bio samo jedan nastavnik za jednog učenika. Veće su mogućnosti da se učenik i nastavnik usklade prema zajedničkim interesovanjima nego stilovima učenja ili intelektualnim stilovima. Da razlike u stilovima ne bi bile prepreka za učenje, Renzuli predlaže da se učenici od početka školovanja izlažu različitim stilovima. Ovako stečena iskustva trebalo bi da im pomognu da razviju repertoar stilova i strategija koje će im omogućiti modifikovanje stila kada to od njih bude tražilo buduće učenje.

Ne propuštajući da kaže kako idealno ceo kurikulum treba da bude tako koncipiran i organizovan da svaki učenik može da se kreće putem i brzinom koji odgovaraju njegovim sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja, Renzuli otkriva da pravo ovladavanje oblašću koja se proučava zahteva da zainteresovani učenik nauči *kako da misli* u toj oblasti. Da bi se to postiglo, učenik treba da bude suočen sa znanjem, kao kompetentna osoba koja ima određene sposobnosti i znanja. Najbolja analogija je: kao profesionalac koji ima pravo da pita, kritikuje, da interpretira postojeće znanje i da mu da svoj doprinos. Kod učenika treba stvoriti stav da je ono što se zna privremeno, nezavršeno i neprecizno. Na ovaj način, učenik se podstiče na aktivan odnos prema znanju i izgrađuje kritički odnos prema saznanom.

Priznajući dalje da je *izbor sadržaja* jedan od najvećih problema prilikom pravljenja kurikuluma, Renzuli preporučuje da se u sadržaj uključe reprezentativne ideje i pojmovi date discipline. Reprezentativno je ono što definiše disciplinu i što je razlikuje od drugih disciplina. Takođe, u kurikulum treba da uđu oni sadržaji koji imaju maksimalan transfer. Složenost materijala za učenike visokih sposobnosti treba da se širi hijerarhijski – od činjenica, pravila, trendova, klasifikacija, principa i generalizacija, do teorija i struktura. Kretanje od nižih ka višim nivoima treba da bude ciklično, tako da se niži nivoi na višem nivou ponove i integrišu u celinu.

Ovaj pristup predstavlja dobru osnovu za svako učenje, i, po pravilu, ugrađen je u obrazovne sisteme od najnižeg do najvišeg obrazovnog nivoa.

Diskusija o tome da li je važniji sadržaj ili metod stara je, ali pogrešna. Onoliko koliko je značajan sadržaj, važan je i proces mišljenja kojim se on saznaje i usvaja. Veštine mišljenja trebalo bi da se tretiraju kao forma u odnosu na sadržaj. Najbolji primer učenja procesa kao sadržaja jeste *učenje metodologije discipline* o kojoj je reč. Renzuli veruje da sadržaji koji čine kurikulum treba da podstiču imaginaciju kod učenika, da budu takvi da učenike uzdignu do novih nivoa iskustva i značenja. Da ovaj zahtev ne bi završio u pukom senzacionalizmu, Renzuli savetuje da se biraju oni sadržaji koji predstavljaju moćna i kontroverzna ispoljavanja osnovnih ideja i pojmova date discipline. Izbor ideja i pojmova je trajni zadatak svih odgovornih lica koja učestvuju u dizajniranju i realizaciji kurikuluma.

Treći aspekt modela idealnog akta učenja je *nastavnik*. Analizirajući ulogu i značaj nastavnika za razvoj kreativne produkcije učenika, Renzuli uočava da se većina treninga namenjena nastavnicima, dok se školuju i kasnije kada već rade, odnosi na unapređivanje njihovih predavačkih veština. Autor podseća da je za nastavnikov rad neophodno odlično poznavanje discipline, kao i razumevanje opšte istraživačke metodologije i posedovanje veština vođenja učenika kroz istraživačke aktivnosti. Pravu diferencijaciju učenja obezbeđuje primena autentičnih istraživačkih metoda na one probleme koje je pojedinac sam izabrao i koji imaju lično značenje za njega. Napominjemo da ćemo se izborom i obukom nastavnika, upravo zbog njihovog značaja, baviti u posebnom poglavlju.

Preporuke za podsticanje kreativnosti u školi tiču se nastave, nastavnika i učenika. Većina predloga odnosi se na promenu načina, sadržaja i organizacije školskog rada, školskih planova i programa, ponašanja nastavnika i zahteva koji se postavljaju pred učenike. Kada opisuju učenike, nastavnici daju prednost podacima o tome šta ne znaju i ne mogu da urade, reše (Alencar, 1996). Od učenika se traži poslušnost, pasivnost, zavisnost, a veruje da je kreativnost dar, privilegija manjine, prisutna samo kod velikih umetnika, pronalazača i naučnika. Potrebne su promene u ponašanju nastavnika u učionici, a što se najviše može postići savladavanjem tehnika za kreativno rešavanje problema i razvojem svesti o emocionalnim blokadama koje sprečavaju kreativna ispoljavanja. Potrebno je da se *preformuliše slika idealnog učenika* tako da uključi posvećenost, entuzijazam, inicijativnost, upornost, sposobnost učenja na svojim greškama i radoznalost.

Preuzimamo od Alenkar (Alencar, 1996) preporuke koje ona daje nastavnicima kako da u učionici razvijaju i održe kreativnost svojih učenika, a ne samo da je podstaknu. Nastavnici moraju imati u vidu da učenici izražavaju svoje kreativne sposobnosti na složeniji način kada rade ono što vole. Nije potrebno da se ograničavaju vežbanja i aktivnosti koje traže samo jedan tačan odgovor, ali je potrebno

da se uvedu i koriste zadaci koji će podsticati učenike da budu *originalni* koliko je to moguće u svojim odgovorima. Potrebno je da nastavnici vrednuju originalne ideje svojih učenika, ali da ne zaborave da je davanje originalnih ideja samo prvi korak. Kreativne ideje moraju da se revidiraju, doteraju, isklešu. Nastavnik je taj koji najbolje pravi, usmerava *ukupnu klimu* za stimulisanje kreativne ideje: učenike treba ohrabrivati da predstave i definišu svoje ideje; da se istakne ono što je najbolje u svakom učeniku i da on dobije informaciju o svojim „jakim tačkama“; i da se učenici zaposle aktivnostima koje će zahtevati inicijativu i nezavisnost.

Zadaci koji se postavljaju treba da stimulišu *radoznalost učenika*. Potrebna su izazovna pitanja koja će učenike motivisati da misle, vreme da razmišljaju i razviju nove ideje, ali i mogućnost da se ne slože sa gledištem koje zastupa nastavnik. Nastavnici treba da koriste raznovrsne nastavne metode, da stvore okruženje u kojem se poštuju i prihvataju ideje učenika, tako da učenici razviju poverenje u svoje kompetencije i kapacitete. Pogodna je konstruktivna kritika od strane nastavnika onoga što učenik napravi i zaštita od destruktivne kritike i ruganja od strane drugih učenika. Nastavnik treba da pomogne učenicima da se oslobode straha od toga da će pogrešiti, tako što toleriše i poštuje njihove ideje, pitanja i radove. Učenici treba da se izlože različitim zadacima i aktivnostima koji traže upotrebu kreativnog mišljenja. Nastavnik treba direktno da podstiče učenike da koriste tehnike kreativnog rešavanja problema (kao što je „moždana oluja“) u njihovim školskim i domaćim zadacima, naučnim projektima, umetničkim aktivnostima i esejima, kako bi se dobio kreativan produkt.

Prema Nekinim (Necka, 1986) preporukama podsticanje kreativnosti treba da bude *izuzetno selektivan posao*. Nema potrebe da se razvijaju dečije kreativne sposobnosti, stimuliše motivacija mladog pesnika za stvaranjem ili uči naučnik pravilima metodologije (jer oni ove karakteristike već imaju). Bolje bi bilo da se stimulišu oni elementi iz trougla „motivi-sposobnosti-veštine“ koji nedostaju. To su veštine i motivacija u slučaju deteta, literarne veštine u slučaju pesnika, i sposobnosti i motivacija u slučaju naučnika. U okviru pojedinih komponenata, trebalo bi da se stimulišu oni elementi koji stvarno nedostaju. Na primer, ako neko ima razvijeno analoško mišljenje i zna kako da misli pomoću analogija, njemu će biti od veće koristi da se vežba u transformisanju, pretvaranju mentalnih slika ili redefinisavanju predmeta. Na sličan način, manje zreli motivi za stvaranjem, treba da se nadograde zrelijima. Na primer, početni motiv zasnovan na igri može se pretvoriti u profesionalni. Kako je vežbanje kreativnosti po pravilu grupno, trebalo bi formirati heterogenu grupu tako da učesnici imaju u različitoj meri potrebnu motivaciju, sposobnosti i veštine.

## Metode i tehnike za podsticanje kreativnosti

Visoko vrednovanje kreativnosti povlači za sobom veliki repertoar različitih metoda i tehnika za podsticanje kreativnosti koje se nalaze u literaturi, a neke od njih mogu se primeniti u školskom radu (Kvaščev, 1981; De Bono, 1979, 1985; Dryden & Vos, 1994). Pokušaji da se postigne kognitivna fleksibilnost u nastavi i procesu učenja kreću se od menjanja kurikuluma, pojedinih sadržaja i nastavnih metoda do redefinisavanja celokupnog procesa saznanja. Pristupi koji obećavaju jesu razvojna diferencijacija i razvijajuća nastava. Međutim, iskustva iz školske prakse ukazuju da podržavanje kreativnosti čini školski rad značajno složenijim, jer pred nastavnike i učenike postavlja mnogo šire, a manje jasne obaveze, traži stručniju pripremu i veće ukupno angažovanje obe strane i nosi, u isto vreme, teže merljive efekte nego klasične školske situacije.

Uslovi za ispoljavanje i razvoj kreativnosti neraskidivo su povezani sa metoda-ma i tehnikama za podsticanje kreativnosti. Bez ambicije da sprovedemo iscrpnu analizu razvijenih i preporučenih postupaka, kojima se kreativnost može izazivati i podržavati, zadržaćemo se na jednom prikazu, sa uverenjem da obuhvata najčešće korišćene postupke. Metode za obrazovanje kreativnosti odnose se na aktivnosti divergentnog mišljenja, kreativno rešavanje problema i „moždanu oluju“. Uglavnom se programi i kursevi za vežbanje kreativnosti fokusiraju na razvoj opštih sposobnosti, kao što su intelektualne operacije koje su uključene u kreativno mišljenje: apstraktno mišljenje, izvođenje asocijacija, deduktivno rezonovanje, induktivno rezonovanje, metaforičko mišljenje i transformacije (Montgomery, 1997).

De Bono (1979, 1985) jedan je od autora koji je razvio brojne tehnike kreativnog rešavanja problema, lakšeg i bržeg učenja, i razvoja lateralnog mišljenja. Na primer, *Šest mislećih šešira*, na duhovit i jednostavan način, podsećaju mislioca da odgovori na svih šest bitnih aspekata koji se pojavljuju u toku rada na problemu. Beli šešir pokriva neutralne činjenice, brojeve, informacije. Crveni šešir se odnosi na osećanja, intuiciju, slutnje. Crni šešir je zadužen za logiku, ali onu koja daje primedbe, te se stoga zove negativna. Suprotna njoj je pozitivna logika, ona koja ističe šta je dobro u rešenju, a ona se nalazi ispod žutog šešira. Zeleni šešir zadužen je na novo i to je kreativnost, ali se ovde rešavanje zadatka ne završava. Šesti, plavi šešir sadrži misli koje se odnose na kontrolu mišljenja. Na času, jedan učenik ili jedna grupa učenika mogu da rešavaju samo jedan aspekt problema i otkrivaju šta je u jednom od šešira. Na primer, neutralne informacije koje pokriva beli šešir, ili osećanja, koja su ispod crvenog šešira.

Rešavanje problema na kreativan način može se kretati u dva pravca, u zavisnosti od polaznih pretpostavki (Dryden & Vos, 1994). Ako se krene od pretpostavke da je rešenje problema nova ideja koja predstavlja novu kombinaciju starih elemenata, zadatak mislioca je da ih prepozna i međusobno poveže. Koraci u radu

moгу biti sledeći. Definišite vaš problem. Postavite vaše idealno rešenje i zamislite ga kao sliku. Odredite šta želite da postignete u idealnom slučaju. Prikupite sve činjenice. Dokle god nemate dobru količinu informacija o problemu, malo je verovatno da ćete doći do najboljeg novog rešenja. Razbijte postojeći obrazac, šemu, model. Otvorite nove puteve, nađite nove tačke preseka, otkrijte nove veze. Počnite pitanjima koja preusmeravaju vaš duh. Izađite iz svoje oblasti. Sve se mora dovesti u sumnju. Nikad ne zaboravite da pitate. Probajte različite kombinacije. Pošto je nova ideja kombinacija starih elemenata, probajte različite kombinacije. Upotrebite sva svoja čula. Isključite se, pustite da se stvar „ohladi“. Vaša podsvest preuzima i radi. Koristite muziku ili prirodu da se opustite. Neka stvar prespava. Eureka, pojavljuje se rešenje. Proverite ga!

Drugi način da se bude kreativan počinje sa vizijom budućnosti, u kojoj je svaki san moguć. Ne polazite od problema, nego od rešenja! Zamišljate da imate *to* što vam je potrebno i pokušavate da se vratite unazad, sa ciljem da otkrijete kako se *to* što ste zamislili može postići. Moguća su sledeća pitanja. Kako se nešto poznato može upotrebiti na nepoznati način. Na primer, kako upotrebiti školski restoran kada nije potreban učenicima? Kako nešto može da se adaptira? Na primer, kako od škole napraviti javnu biblioteku. Šta ako nešto promenimo? Na primer, školski hodnici kao umetnička galerija. Šta će biti ako nešto uvećamo? Na primer, dede i babe kao školski mentori. Šta treba da umanjimo? Na primer, umesto algebre uvodimo produkciju ideja. Šta možemo da zamenimo? Na primer, učenikov lični program nasuprot jedinstvenom programu za sve učenike. Šta možemo da preuredimo? Na primer, kako da učenik postane nastavnik. Šta možemo da kombinujemo? Na primer, kako da škola bude farma, zdravstveni centar, fitness centar?

Sistematsko poboljšanje školske prakse može se postići tehnikama diferencirane nastave, kroz individualizaciju učenja koje se odvija na času (Eyre, 2002). Diferencijacija nastave je poznat metod koji škole i nastavnici koriste u pokušaju da u realizaciji nastavnog programa uvažavaju kapacitete i mogućnosti učenika (Montgomery, 1996). Najčešće se diferencijacija izvodi kao diferencijacija ulaza ili izlaza. U praksi, diferencijacija se primenjuje kao strukturalna ili sistemska, i integralna. Prva se odnosi na proizvod, a druga na proces. Strukturna diferencijacija obuhvata akceleraciju, kompaktiranje (sažimanje nastavnih sadržaja), usmeravanje, postavljanje ciljeva od strane nastavnika, formiranje vertikalnih grupa, preskakanje razreda i izdvajanje. Integralna diferencijacija obuhvata obogaćivanje, mentorstvo, učenikovo samovođeno učenje, formiranje slojevitih grupa i procenjivanje.

Radi prevazilaženja nedostataka diferencijacije preko ulaza i izlaza, Mongomeri preporučuje da se rad u školi organizuje uz upotrebu razvojne diferencijacije. Pedagogija kognitivnih procesa predstavlja jezgro razvojne diferencijacije. Razvojna diferencijacija omogućava da se primeni obogaćivanje umesto ubrzavanja,

preskakanja razreda i izdvajanja; mentorski rad umesto usmeravanja učenika; da učenik upravlja svojim učenjem umesto da to čini nastavnik. U celini, razvojna diferencijacija podrazumeva postavljanje zajedničkih zadataka kojima svi učenici mogu da doprinesu svojim unosom i tako napreduju od površnog ka dubokom učenju i postignu više ciljeve učenja. Bazični kurikulum koji nastavnik predaje može da ostane isti. Menja se nastavni metod, pri čemu se naglasak pomera sa nastave na učenikovo učenje. Poznato je da su upravo uobičajene nastavne metode i stil podučavanja najotpornije na promene.

Mongomeri smatra da razvojna diferencijacija uključuje aktivnosti koje će otkriti sposobnosti i potrebe svakog učenika. Ove informacije omogućavaju oblikovanje i menjanje sledećeg stepena aktivnosti da bi se odgovorilo tim potrebama ili da bi se ostvarilo bolje usklađivanje sposobnosti i potreba pojedinca sa ciljevima kurikuluma. Ti ciljevi i zadaci su najbolje ispunjeni kada se koriste kognitivni procesi koji promovišu i razvijaju sposobnosti mišljenja višeg reda. U toku procesa učenja, nastavnik može dalje da menja zadatak ili promoviše intelektualni izazov i motivaciju pozitivnom kognitivnom intervencijom. U ovoj interakciji moguće je dobiti povratnu informaciju o postignuću svakog učenika, da se napravi njegov razvojni profil, i da se izvrše izmene u kurikulumu. Suštinu pristupa predstavlja uverenje da se kurikulum razvija tako što se menja.

Glavne karakteristike razvojne diferencijacije su: poštovanje individualnih razlika; upotreba nastavnih metoda koje uključuju kognitivni proces; razvojna upotreba pozitivne kognitivne intervencije; procenjivanje koje je formativno i dijagnostičko. Da bi se postigla promena potrebno je da se naprave materijali i metodi na dva nivoa. Prvo se dizajniraju nastavni materijali sa izgrađenim procesnim metodama. Drugi nivo zahteva je da se menja stručno usavršavanje nastavnika tako što se redizajniraju trening kursevi koji će omogućiti nastavnicima da dizajniraju svoje metode i materijale. Naglasak je na razvijanju sopstvenog pristupa i materijala koji će biti doživljeni kao svoji. Osnovu za specifične obogaćujuće materijale i razvojno diferenciran kurikulum predstavljaju principi i praksa koji su izvedeni iz kognitivne psihologije učenja, i to teorija kritičkog mišljenja i pedagogija kognitivnih procesa.

Nastavne metode usmerene na kognitivne procese zasnovane su na teoriji kritičkog mišljenja i predstavljaju sredstvo pomoću kojega se mišljenje, misaoni procesi višeg nivoa i metakognitivne veštine mogu razvijati kroz kurikulum. Redefinisani centralni ciljevi nastave jesu: osposobiti učenike da misle delotvorno i da izraze svoje misli jezgrovito (kratko i sadržajno). Pedagogija kognitivnih procesa obuhvata: igre i simulaciju; veštine kognitivnog proučavanja (oblik samovođenog učenja koji često uključuje aktivan rad sa tekstom); rešavanje realnih problema i učenje putem otkrivanja (za razvijanje ideja i strategija ili verifikovanje rešenja potrebno



je poznavanje šireg konteksta); kooperativno učenje (kada učenici rade zajedno da bi uobličili probleme i strategije, kao i njihova rešenja); iskustveno učenje (iskustvo treba da bude kognitivno izazovno) i razne metode jezičkog iskustva.

Najvažnija karakteristika obučavanja je da stimuliše, budi i pokreće unutrašnje procese razvoja (Davidov, 1995). Izvor razvoja je obučavanje učenika kroz njegovo opštenje i saradnju sa odraslima i drugim učenicima. Osnovne zakonitosti toga razvoja jesu pravilna organizacija opštenja i saradnje, stvaranje zone narednog razvoja i „prenošenje“ neke psihičke funkcije na plan njenog individualno-samostalnog ostvarivanja. Principi celovitog sistema koji obuhvata razvijajuću početnu nastavu jesu: obučavanje na visokom nivou zahteva, vodeća uloga teorijskih znanja, intenzivan tempo obrade gradiva, osmišljavanje procesa učenja od strane učenika, sistematski rad na razvoju svih učenika. Metoda je usmerena na podsticanje samostalne, „tragalačke“ misli kod dece, misli povezane sa živim emocijama i njihovom voljom, a njena eksperimentalna primena potvrdila je razvijajući efekat u oblasti procesa, kao što su posmatranje i mišljenje.

Pretpostavku za razvijajuću nastavu predstavlja utvrđivanje uloge i značaja nižeg osnovnoškolskog uzrasta u opštem sistemu dečijih uzrasta. Ovaj uzrast može da reši svoje obrazovne zadatke u odnosu na druge uzraste ukoliko se u njemu javljaju i razvijaju osnovne novine: nastavna delatnost i njen subjekt, apstraktno-teorijsko mišljenje i usmereno upravljanje ponašanjem. U osnovi psihičkog razvoja dece u mlađim razredima osnovne škole nalazi se formiranje nastavne delatnosti u procesu usvajanja teorijskih znanja putem vršenja sadržajne analize, planiranja i refleksije. Usvajanje znanja u nastavi uvek počinje stvaralačkim preobražavanjem materijala koji se uči. Učenik zajedno sa drugim učenicima i uz pomoć nastavnika menja i usavršava samog sebe u procesu ostvarivanja nastavne delatnosti.

Najvažniji pokazatelji razvijajuće nastave jesu sledeći: kakve su glavne psihološke novine na datom uzrastu koje se javljaju i razvijaju u tom uzrastu; kakva je vodeća delatnost u datom periodu koja određuje nastanak i razvoj odgovarajućih novina; kakvi su sadržaj i način zajedničkog ostvarivanja te delatnosti; kakve su njene uzajamne veze sa drugim vidovima delatnosti; pomoću kakvih metodičkih sistema je moguće odrediti nivoe razvijenosti odgovarajućih novina; kakav je karakter veze tih nivoa sa specifičnostima organizacije vodeće delatnosti i drugih vidova delatnosti koji su joj bliski. U okviru različitih vrsta shvatanja o razvijajućoj nastavi, posebno je značajna razvijajuća nastava koja je usmerena u najvećoj meri prema razvijanju osnova teorijskog mišljenja i stvaralaštva, kao osnove ličnosti učenika.

Kako se praktično u školskoj situaciji može vršiti diferencijacija? U planiranju rada, nastavnik može da počne od karakteristika različitih vrsta inteligencije i opisa učenika kod kojih je dominantna data inteligencija. Drugim rečima, trebalo bi uzeti u obzir šta određeni učenik voli da radi, u čemu je dobar i koji stil učenja mu obez-



beđuje najbolji uspeh. Neka od ovih određenja data su u tabeli 14 (Maksić, 2003a). Opisi su zasnovani na Gardnerovoj teoriji višestruke inteligencije koja ima veliku praktičnu primenu. Pokazalo se da dobro korespondira sa školskom realnošću. S jedne strane, u datim opisima nastavnici lako prepoznaju učenike sa kojima rade, a sa druge, matrica ih podseća da neke od inteligencija ne zanemare u planiranju nastave u celini, ni u radu sa konkretnim učenicom.

*Tabela 14: Sedam inteligencija i sedam tipova učenika*

Tip učenika	Voli da...	Dobar je u...	Uči najbolje...
<i>Jezička inteligencija</i> IGRA SE REČIMA	čita, piše, priča priče	pamćenju imena, mesta, datuma i naziva	govoreći, slušajući, gledajući reči
<i>Logičko-matematička inteligencija</i> PITALICA	prebrojava, eksperimentiše, radi sa brojevima, postavlja pitanja, istražuje strukturu i odnose	matematici, rezonovanju, logici, rešavanju problema	klasifikujući, radeći sa apstraktnim oblicima i odnosima, praveći kategorije
<i>Prostorna inteligencija</i> VIZUALIZATOR	crta, gradi, oblikuje, pravi stvari, sanjari, gleda slike, filmove, igra se sa mašinama	zamišljanju stvari, uočavanju izmena u prostoru, čitanju mapa i karata	praveći „sliku“, sanjareći, koristi „duhovne“ oči, radeći sa bojama, slikama
<i>Muzička inteligencija</i> LJUBITELJ MUZIKE	peva, peviši u sebi (ritam), sluša muziku, svira instrument, odgovara na muziku	prepoznavanju tonova, pamćenju melodija, uočavanju ritmova	kroz ritam, melodiju, muziku
<i>Fizičko-kinstetička inteligencija</i> ŠETAČ	kreće se okolo, dodiruje predmete i govori, koristi govor tela	fizičkim aktivnostima (sport, igranje, gluma), ručnom radu	dodirujući, krećući se, u interakciji sa prostorom, stiče znanja preko telesnih oseta
<i>Interpersonalna inteligencija</i> SOCIJALIZATOR	ima puno prijatelja, razgovara sa ljudima, bude u grupi	razumevanju drugih, vođenju drugih, organizovanju, komunikaciji, upravljanju konflikata	deleći, poredeći, odnoseći se, sarađujući, intervenišući, razmenjujući, stavljajući u odnos
<i>Intrapersonalna inteligencija</i> INDIVIDUALAC	radi sam, sledi sopstvena interesovanja	razumevanju sebe, usmeravajući se na unutrašnja osećanja, snove, sledeći instinkte, prateći interesovanja, ciljeve, originalan	radeći na individualizovanim projektima, kad ima svoj lični prostor

Druga linija prilagođavanja nastave učenicima, na osnovu Gardnerove torije o višestrukoj inteligenciji, može ići kroz planiranje časa i aktivnosti koju vrši nastavnik. Pripremajući se za realizaciju određene teme i časa, nastavnik može i treba da postavi sebi sledeća pitanja: kako mogu da upotrebim izgovorene, ili napisane reči; kako da se izrazim brojevima, da upotrebim i izazovem logičko i kvalitetno mišljenje; kako da upotrebim vizuelna sredstva i boje; kako da upotrebim muziku i zvuke, kako da organizujem informacije melodijski ili ritmički; kako da uključim telesne pokrete ili da upotrebim manipulaciju sa onim što se uči; kako da učenike organizujem u dijade ili male grupe; kako da izazovem lična osećanja i sećanja ili da prepustim izbor učenicima?

Velika usmerenost škole na intelektualni razvoj učenika, često dovodi do toga da se zanemaruju osobenosti socio-emocionalnog razvoja i osećanja učenika, a upravo su ova obeležja od posebnog značaja za kreativno izražavanje. Neophodno je uvažiti emocionalne karakteristike učenika. (Đorđević, 2003) sugeriše da kod učenika treba negovati i vaspitavati psihološke osobine i vrline, kao što su čestitost, duh tolerancije, snažna volja, samopokretački duh, i učiti ih da cene kulturu, književnost i umetnost. Daroviti i kreativni učenici koji su u školi neuspešni nisu u stanju da sami prevaziđu svoj problem, već im je potrebna pomoć roditelja i nastavnika. Zbog akademskog neuspeha, oni gube poverenje u sebe, posle čega mogu da razviju negativan stav prema učenju. Radi popravljavanja uspeha mogu da se upotrebe sledeće strategije: podsticanje učenika postavljanjem niza ciljeva, određivanje redosleda realističnih očekivanja i komunikacija, izgrađivanje samopoverenja, reorganizovanje navika učenja i poboljšanje veština učenja, učešće u takmičenjima.

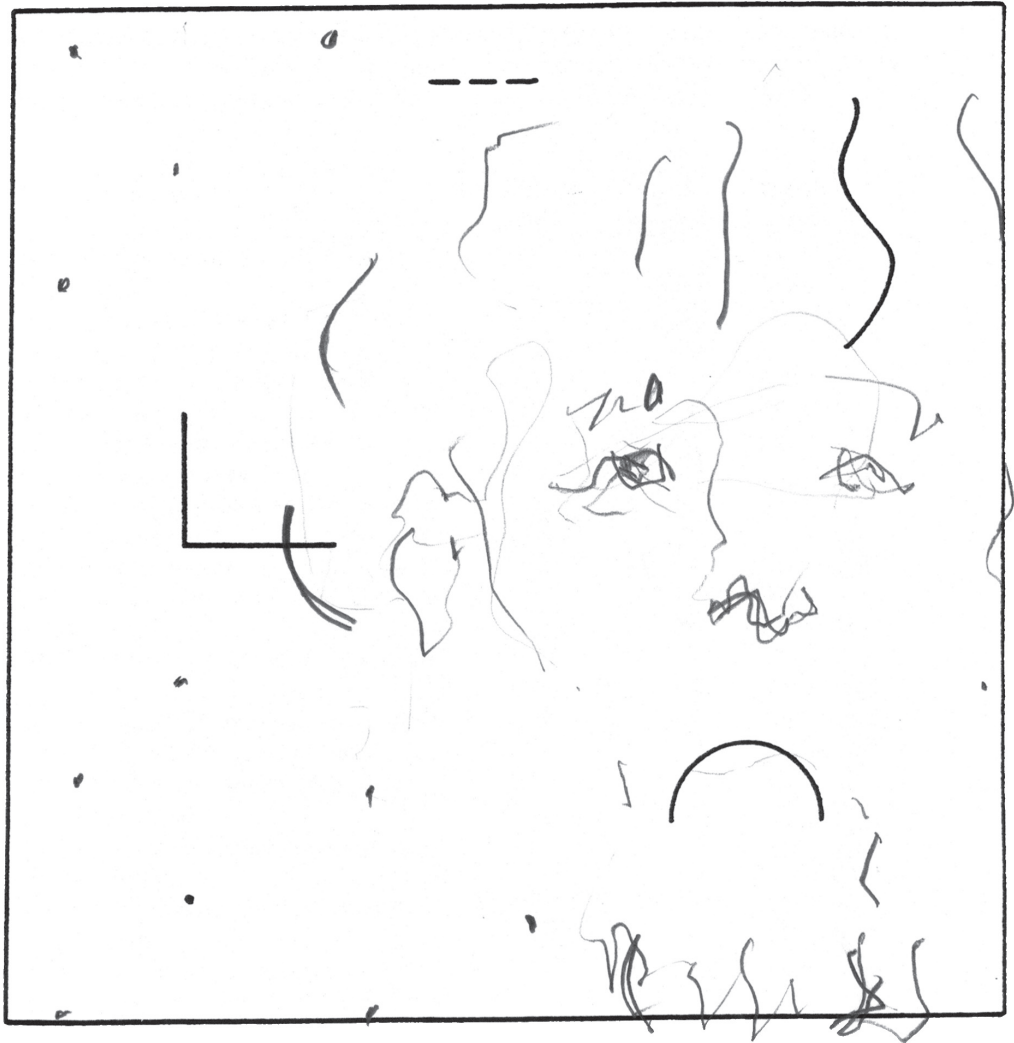
Svatom detetu potrebno je obezbediti kvalitetno obrazovanje, koje podrazumeva dostupnost produkata kulture i tehničko-tehnoloških sredstava. U uslovima tranzicije u kojima živimo, naglašena je važnost organizovanja sveobuhvatnog, institucionalizovanog uključivanja učenika već na ranom osnovnoškolskom uzrastu u različite stimulatívne programe koji bi se odvijali u okviru redovnih školskih aktivnosti (Krnjaić, 2002). Isti programi mogli bi da budu i deo procesne dijagnostike, što bi omogućilo praćenje učenika, uz institucionalizovanu vertikalnu povezanost, i prohodnost informacija i podsticanje razvoja svih učenika. Ovakvim pristupom ne bi bila zanemarena deca iz manjih mesta i deprivisane sredine, bila bi omogućena pravednija selekcija i primerena podrška na starijim uzrastima, i bili bi stvoreni uslovi za uspostavljanje za domen i određenu nauku relevantnih kriterijuma akademske i profesionalne uspešnosti. Kada je reč o darovitoj deci posebno se ističe potreba za obrazovanjem primerenim njihovim visokim sposobnostima, potreba za mentorima i što ranije uključivanje u naučno-istraživački rad.

## Šta dalje?

U kontekstu činjenice da se kreativnost visoko vrednuje, ali retko pijavljuje, u školskoj praksi, mogu se postaviti brojna pitanja. Koji su efekti i kolika je opravdanost razvijanja i primene posebnih programa za kreativnost? Od kada se primenjuju posebni programi, kakvih programa ima i kome su namenjeni? Kako povezati određen program sa korisnikom kojem je namenjen (koji ima odgovarajući talenat, potrebe, interesovanja, sposobnosti)? Koju kreativnost podstiču programi za kreativnost: kreativnost u vezi sa nastavnim programom ili nešto drugo? Na kojem sadržaju se vežba kreativnost: u okviru pojedinih disciplina (predmetna), ili problemska kreativnost? Kada se ovi programi izvode: kao dodatne aktivnosti koje su obavezne, ili nisu obavezne za uključene učenike? Na koji način se vežba kreativnost: seminar, istraživanje, mentorski rad, uz pomoć roditelja, ili bez njih, učenik radi samostalno, ili u grupi? Kako se sprovodi evaluacija programa za podsticanje kreativnosti u školi i na osnovu čega se zna da su ostvareni planirani ciljevi?

Kreativnost se u školi može uvećati stvaranjem određenih uslova, kao i primenom određenih metoda i tehnika za ispoljavanje, razvoj i podsticanje kreativnosti. Škola treba da obezbedi i pruži odgovarajuću podršku razvoju dečijih interesovanja, sposobnosti i talenata. Za obezbeđivanje podrške značajne su pretpostavke na kojima se ona zasniva, najpre o prirodi fenomena, o tome u kojoj meri dete svoje kreativne potencijale donosi na svet rođenjem, pa ih ispoljava i koristi ili ih stiže i razvija, vežbajući ih na pravi način i u pravo vreme. Rezultati ispitivanja ukazuju da razlike u genima utiču na to kojom lakoćom ljudi uče, ali i da ima puno razloga i potrebe za intervencijama spolja, što podrazumeva intervencije u toku formalnog obrazovanja (Maksić, 2003b). Za školu je najvažnije pitanje kako da omogući detetu da dođe u kontakt, prepozna i zavoli oblast i materijal kroz koji će se najbolje izraziti u okviru regularnih nastavnih sadržaja i aktivnosti.

Odgovor na postavljeno pitanje leži u raznovrsnosti i fleksibilnosti nastavnih planova, programa i postupaka. Cilj razvijajuće nastave, koja je zasnovana na idejama Vigotskog, jeste razvoj baze teorijskog mišljenja i stvaralaštva, kao osnove ličnosti učenika. Ovde je didaktički sistem obučavanja učenika usmeren ka njihovom psihičkom razvoju, što već u osnovnoj školi podrazumeva rad sa teškim zadacima, davanje prednosti teorijskim znanjima, intenzivan tempo obrade gradiva, učenikovo lično osmišljavanje procesa učenja i sistematski rad na intelektualnom razvoju svih učenika (Davidov, 1995). Razvojna diferencijacija kurikuluma obezbeđuje poštovanje individualnih razlika, upotrebu nastavnih metoda koje u većoj meri angažuju analitičko i sintetičko mišljenje, razvojnu upotrebu pozitivne intervencije i procenjivanje koje je formativno i dijagnostičko. Glavni ciljevi nastave postaju osposobljavanje učenika da misle delotvorno i izraze svoje misli jezgrovito (Montgomery, 1996).



# PROGRAMI ZA PODSTICANJE KREATIVNOSTI

---

---

O ČEMU JE REČ?

KAKO POSEBNI PROGRAMI DOPRINOSE  
RAZVOJU KREATIVNOSTI

Uvod

Podsticanje kreativnosti u okviru nastave

Podsticanje kreativnosti kroz vannastavne aktivnosti

Podsticanje kreativnosti kroz vanškolske aktivnosti

Šta dalje?

---

## Uvod

Pretpostavke programa za podsticanje kreativnosti u školi jesu da se na kreativnost može uticati u detinjstvu, da je važna uloga škole u razvoju kreativnosti, kao i da se redovnim obavezama učenika i nastavnika mogu dodati one koje uvode ovakvi programi. Da bi programi za podsticanje kreativnosti opravdali svoje postojanje, potrebno je da se utvrdi na osnovu čega se očekuje da će program doprineti razvoju kreativnosti učenika. Razvijanje programa podrazumeva odluku o vrsti kreativnosti koja se podržava i načinu kako će se to raditi. Na primer, da li u okviru redovnog programa, ili izvan obaveznog programa; da li se radi sa svom decom, ili samo sa nekima (ako su samo neki, pitanje je kako su izabrani). Takođe, potrebno je da se ispita da li se sa aktivnosti i materijala koji se koriste transfer vrši samo na druge oblasti u okviru istog predmeta, ili i na druge predmete, ili nema nikakvog efekta na ostalo što se u školi uči. Najznačajnije opravdanje kreativnih programa bile bi studije o tome koliko su trajni efekti koji su proizvedeni njihovom primenom, ali takvih nalaza praktično nema.

Najnoviji programi za podsticanje kreativnosti usmereni su na liderske sposobnosti i vođstvo, odgovornost prema sopstvenom učenju i razvoju. Posebno je interesovanje za mogućnosti korišćenja nastave koja se razvija. Na regionalnoj konferenciji u Adelaidi, prikazan je program koji je napravljen sa ciljem da se izvrši uticaj na stil mišljenja učenika, njegove kreativne misaone veštine, komunikacione veštine, rešavanje problema, radoznalost, odvažnost i poverenje. Na kraju programa, učenici su mogli da pokažu svoju kreativnost izražavajući se kroz pesmu, matematičke formule, kompjuterski program, naučni rad, igru ili na neki drugi način (Đorđević, 2003). Učenici se treniraju u odgovornosti prema sopstvenom razvoju kroz podučavanje efikasnom učenju. Program o kojem je reč pružao je učenicima mogućnost da razvijaju svoje mišljenje rešavajući probleme, donoseći odluke i ostvarujući uspešnu komunikaciju. Ovaj program pomaže učenicima da bolje razumeju sebe, proces učenja i komunikaciju (Đorđević i Maksić, 2005).

## Podsticanje kreativnosti u okviru nastave

Kreativnost je jedan od ciljeva obogaćujućih programa koji se razvijaju i primenjuju u školskoj praksi, sa idejom da pomognu razvoj talenata mladih. Obogaćujući programi se, prema vrstama intervencija koje uključuju mogu razvrstati na četiri grupe (Passow, 1983). U prvoj grupi su oni programi koji menjaju nastavne sadržaje i aktivnosti tako da se pruže dodatna širina ili dubina, čime se postiže angažovanje učenika koji su naučili ono što je bilo predviđeno regularnim programom.

Drugi način je menjanje vremena prezentacije, a podrazumeva ubrzavanje da bi se odgovorilo na individualne potrebe onih koji brže uče. Treći način je menjanje prirode materijala na kojem se uči, da bi se uzele u obzir kulturološke specifičnosti i interesovanja onih koji uče. Poslednju grupu čine programi koji imaju za cilj razvoj procesnih veština kao što su kreativno i kritičko mišljenje, heuristika i rešavanje problema, afektivna i interpersonalna komunikacija i veštine.

Razmatranje programa za podršku kreativnom izražavanju učenika i nastavnika u školi započecemo rezultatima primene Gardnerove teorije o višestrukoj inteligenciji (Gardner, 1993). Prvi primer predstavlja primenu teorije o višestrukoj inteligenciji u cilju poboljšanja ukupnog rada i klime u školi, i mada nije imao za direktan i neposredan cilj kreativnost, nesumnjiv je doprinos takvog tretmana i stvorenih uslova za slobodu izražavanja. Drugi primer je program koji je imao za cilj podršku kreativnosti, a u kojem je ideja o višestrukoj inteligenciji nadograđena vezom sa kreativnošću. Autori su razvili projekat, polazeći od uverenja da su inteligencija i kreativnost dve strane jedne sposobnosti koja se ispoljava u rešavanju problema (Maker, Nielson & Rogers, 1997). Treći primer potvrđuje mogućnosti i pozitivne efekte vežbanja kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu u našoj sredini (Šefer, 1997).

Svako opšte uputstvo o radu u praksi najbolje se preporučuje uspešnim primerima u kojima je već isprobano. Zato, Gardner (Gardner, 1993) u svojoj knjizi o primeni teorije višestruke inteligencije u procesu obrazovanja daje više primera izuzetnog uspeha koji obuhvataju raspon vaspitno-obrazovnih ustanova od predškolskog uzrasta do univerzitetskog nivoa. Izdvajamo primer osnovne škole u Indijanapolisu čiji su nastavnici razvili sopstveni kurikulum i način rada, ali su se o svom radu redovno savetovali sa Gardnerom. Prema njegovim rečima, škola je postavila svoje principe rada, od kojih je prvi da treba da se stimuliše višestruka inteligencija svakog deteta i da se to čini svakoga dana. Svaki učenik ove škole redovno učestvuje u raznim aktivnostima sa kompjuterom, muzikom i fiskulturom, uz pohađanje tematski centriranog kurikuluma koji obuhvata standardno opismenjavanje i druge školske predmete.

Po Gardnerovog mišljenju, tri su glavna razloga za uspeh ove škole. Prvo, svaki učenik učestvuje svakodnevno u specijalno dizajniranom okruženju, gde radi sa drugovima različitog uzrasta i kompetentnim nastavnikom, da bi potpuno savladao veštinu ili disciplinu koja ga interesuje. Gardner govori o okruženju kao o ljusti, a mi se opredeljujemo za jednostavnije rešenje koje koriste njegovi sledbenici „centar“, kao namenski dizajniran kutak gde se obrađuje određena tema. Učenici imaju mogućnost da učestvuju sa onim znanjima i veštinama koje imaju i da napreduju u sticanju znanja i veština, da se razvijaju tempom, koji im odgovara



ra. Radeći sa stručnjakom čija je to oblast, učenici imaju priliku da vide kako radi specijalista. Škola ima više centara koji su namenjeni izučavanju raznih tema, od arhitekture do baštovanstva, preko kuvanja do biznisa. Pošto su centri usmereni na veštine iz realnog sveta i života, povećane su šanse da se obezbede unutrašnje razumevanje i prihvatanje.

Drugu bitnu odliku ove škole čine redovni dolasci stručnjaka iz zajednice, koji jedanput nedeljno posećuju školu i demonstriraju svoja zanimanja ili veštine učenicima. Često je to neko od roditelja, a posete su tako organizovane da se tema uvek uklapa u ono što se radi u redovnoj nastavi. Na primer, ako je tema iz redovne nastave „zaštita okoline“, posetioci stručnjaci mogu dolaziti iz različitih organizacija i govoriti o upotrebi kanalizacije, pošumljavanju ili političkom procesu lobiranja koji se tiče zaštite okoline. Očekuje se da će učenici, pored učenja o raznim aktivnostima koje postoje u zajednici, na ovaj način, steći priliku da datu oblast prate i nastave rad u njoj, možda baš pod mentorstvom osobe koja ih je posetila. Dalje akcije u okviru pokrenute teme realizuju se u Centru za istraživanje koji je formiran pri lokalnom muzeju kao dečiji muzej. Rad u okviru muzeja može trajati mesecima i predstavljati celovit projekat koji je značajan za učenika, školu i širu zajednicu.

Treću važnu odliku rada škole koja je pošla od Gardnerove teorije inteligencije predstavlja mogućnost da njeni učenici rade na projektima. Svake godine škola određuje tri teme i od svakog učenika se traži da izvede svoj projekat koji se tiče teme. Ovaj rad traje deset nedelja i javan je u smislu da se svi rezultati izlažu tako da sva deca mogu videti šta su drugi radili. Šta više, sve prezentacije projekata se snimaju na video, tako da svaki učenik može da pravi svoju dokumentaciju. Upravo iz ovih razloga, razvijena je evaluaciju koja obuhvata specifičan doprinos i značaj pojedinih projekata. Ocenjuju se: tema projekta, ovladanost činjenicama, veštinama i pojmovima, kvalitet rada, komunikacija i osvrt na naučeno (samoprocenjivanje i razmena iskustava). U okviru kvaliteta, najčešći pokazatelji su: inovacija i imaginacija, estetsko suđenje i tehnike, uvažavanje teorijske osnove i pretpostavki i prezentacija (kako je predstavljanje ili saopštavanje izvedeno).

Gardner uočava da većina projekata na kojima deca rade u ovoj školi zapravo predstavlja kompromis između ličnih želja i ciljeva učenika i potreba sredine. Mada je izrada projekata poznata od ranije, autor smatra da je ova škola uspela da istakne prednosti pomenute metode obezbeđujući da većina dečijih radova ne ostane nezapažena, kako je bilo ranije. Deci je u izradi projekata neophodna stručna pomoć nastavnika u svim fazama rada, i to nastavnici ne bi smeli da zaborave. Gardner zaključuje da projekat pruža učenicima priliku da odrede mesto ranije savladanim pojmovima i veštinama i upotrebe ga u službi novog cilja ili preduzeća.

Projekti jesu dobri za savladavanje određenih oblasti i tema, ali se oni nikako ne mogu upotrebiti uvek i za sve što se u školi uči, što bi trebalo imati u vidu prilikom planiranja sličnih poduhvata.

Za Mejker i njene saradnike (Maker, Nielson & Rogers, 1997), primena Gardnerovog tumačenja inteligencije i kreativnosti u neposrednom školskom radu zahtevala je daljnu praktičnu razradu za određene kategorije učenika. Stoga su oni definisali darovitost i napravili svoju matricu problema. Daroviti pojedinac definisan je kao onaj koji rešava problem, a problemi sa kojima se pojedinac može susresti razvrstani u pet vrsta. Matrica, u stvari, predstavlja kontinuum problema koji obuhvataju različite varijacije u načinima na koje učenici komuniciraju sa sadržajima i demonstriraju sposobnost. Skoro svi problemi mogu da se rešavaju uz upotrebu svake od Gardnerovih inteligencija. Mejker vidi inteligenciju i kreativnost kao dve strane istog, tvrdeći da su istraživači napravili veštačku podelu između njih, mereći ih različitim vrstama problema. Inteligencija se meri problemima sa konačnim rešenjem, a kreativnost problemima sa otvorenim rešenjem.

Testovi inteligencije uglavnom sadrže probleme Prvog i Drugog tipa, a testovi kreativnosti probleme Četvrtog i Petog tipa. Prvi tip problema je potpuno strukturiran, a osoba koja ga rešava zna metod kojim se dolazi do rešenja i mora da se seti ili da dođe do tačnog odgovora. To je problem sa konačnim rešenjem u najvećoj meri. Drugi tip problema je vrlo strukturiran, a osoba koja ga rešava mora da odluči koji je tačan način dolaženja do tačnog rešenja. Treći tip problema je jasno strukturiran, ali niz rešenja može biti upotrebljeno da bi se došlo do rešenja i postoji, takođe, više prihvatljivih odgovora, tako da onaj koji rešava mora da napravi više izbora. Četvrti tip problema je, takođe, jasno iskazan, ali osoba koja ga rešava mora da odabere metod i postavi kriterijume za procenjivanje rešenja. Peti tip problema je potpuno nestrukturiran, a osoba koja ga rešava mora da istražuje mogućnosti, identifikuje pitanja na koja treba odgovoriti i odredi kriterijume na osnovu kojih će uspešno rešenje biti prepoznato. Ovo je problem sa otvorenim rešenjem u najvećoj meri.

Mejker je sa saradnicima razvila projekat kao odgovor na potrebu da se nastavnici u svom radu posvete različitim sposobnostima u učionici kroz različite načine procenjivanja učenika i različite načine podučavanja (Mejker, 2003). Napravljen je model za ocenjivanje i razvijanje sposobnosti rešavanja problema uvažavanjem razlika u talentima dece koja dolaze iz različitih kultura, jezika, naroda, uzrasta i okruženja. Projekat je obuhvatio timski rad nastavnika i drugih saradnika na razvijanju kurikuluma na takav način da su opisani tipovi problema i sve Gardnerove inteligencije integrisane u nastavu akademskih sadržaja. U celini, ovakav rad opravdao je ulaganje i potvrdio izuzetne rezultate na nivou postignuća pojedinačnih

učenika i celih škola. Zaključeno je da ispitivanje rešavanja problema dozvoljava sagledavanje deteta u svetlu svih njegovih sposobnosti.

U nastavi svi tipovi rešavanja problema su primereni i treba da se vežbaju u školskom radu. Kultura, jezik i sredina utiču na specifične načine na koje se darovitost ispoljava. Različite mogućnosti, vrednosti i motivacija rezultiraju u različitim oblicima sposobnosti. Gardnerova teorija, kada se kombinuje sa različitim definicijama darovitosti i matricom načina rešavanja problema, može biti uspešno upotrebljena za razvijanje načina identifikacije i pomoći učenicima različitih darova, interesovanja, sposobnosti, jezika, kultura i sistema vrednosti. Deca rešavaju probleme u uobičajenim uslovima rada u učionici, tako da postupak identifikacije nije stresan, a istovremeno im se i pruža podrška. Deca su uključena u tri vrste aktivnosti, koriste materijal koji je nov i zabavan i komuniciraju sa vršnjacima, dok posmatrač registruje njihovo ponašanje pri rešavanju problema i opisuje njihove produkte.

U toku prve aktivnosti, deca se upućuju na to da od elemenata grade određene konstrukcije, a zatim da prave sve što žele. U sledećoj aktivnosti, deca počinju sa pravljjenjem geometrijske figure, zatim prave šest slagalica, čija konstrukcija zahteva sve složeniji rad. Posmatrači beleže vreme potrebno da se završi slagalica, broj pravilno upotrebljenih elemenata slagalice i pristup korišćen pri rešavanju problema. Deci se daju igračke i traži da ispričaju priču na svojem maternjem jeziku. Učitelj još zadaje matematički radni list i slobodan pismeni sastav. Pošto se uradi analiza odgovora, prikupljeni podaci pišu se u protokol i pravi profil učenikove darovitosti. U okviru ovog projekta, mnoga deca koja su identifikovana kao darovita ne bi bila izabrana da je sprovedena identifikacija pomoću standardnih testova tipa papir-olovka.

Matrica za rešavanje problema može da se upotrebi prilikom planiranja nastave. Kada su učenici stekli iskustvo koje su planirali nastavnici, većina njih je bila u stanju da upotrebi matricu za stvaranje nacрта za nezavisan istraživački projekat ili grupno istraživanje. Ako se radi tematski projekat koji je složenije prirode, zadaci se mogu podeliti prema talentima učenika. Nastavna matrica za pripremanje predstave o Indijancima u cilju upoznavanja njihove kulture, može da obuhvata produkte različitih vrsta koje će izraditi učenici sa posebno izraženim sposobnostima u određenoj oblasti. Na primer, muzički i jezički talentovani učenici pišu operu o Indijancima; talentovani za prostorne odnose dizajniraju i konstruišu scenu i kostime; kinestetički talentovani učenici kreiraju igru; učenici sa visokim logičko-matematičkim sposobnostima planiraju i prate integraciju delova predstave; učenici sa izraženim sposobnostima u oblasti inetpersonalnih odnosa koordiniraju produkciju i obezbeđuju da svi sarađuju.

Ispitivanje efekata programa zasnovanih na matrici za kreativno rešavanje problema pokazalo je da nastavnici uspevaju da identifikuju učenike sa jasno izraženim sposobnostima u različitim inteligencijama u zavisnosti od toga u kojoj meri su primenili proceduru ispitivanja i pružanja podrške. U celini, pojedini učenici su davali prednost različitim tipovima problema, ali su, uopšteno, najviše voleli probleme sa otvorenim rešenjima u oblastima u kojima su bili najviše kompetentni, a probleme sa konačnim rešenjem u oblastima u kojima su bili najmanje kompetentni. Mejker zaključuje da izneti nalazi zahtevaju da se za sve učenike u svim oblastima inteligencije uključi veći broj problema sa otvorenim rešenjima i da se stavi akcenat na probleme sa otvorenim rešenjima u oblastima u kojima su oni visoko kompetentni. Šta više, nastavnici koji u velikom meri primenjuju razne tipove problema u svom radu, uvažavaju lični izbor učenika i višestruku prirodu inteligencije, na ovaj način podstiču kreativnost učenika u toku učenja u školi odnosno za školu.

Jedan od najvažnijih ciljeva ovih programa jeste da razvije individualnu kontrolu nad sopstvenim procesom učenja, kao i da stvori mogućnosti za donošenje odluka u situacijama koje uključuju i učenje i življenje u širem smislu. Neki od elemenata u programima, koji su razvijeni u mnogim školama, a koji se mogu smatrati prednostima jesu to što: stvaraju uslove za rešavanje problema u realnim i izmišljenim situacijama; daju priliku za stvaranje proizvoda koji su pokrenuti ličnim sposobnostima i interesovanjima dece; pružaju uslove u kojima će učenici steći veštine i informacije, koristeći različite vrste inteligencije i razne simboličke sisteme; uključuju učenike u rešavanje problema, od onih koji su potpuno strukturirani do onih koji uopšte nisu strukturirani; uvode učenikovu kulturu i iskustvo u nastavu i proširuju je na druge oblasti; podstiču sposobnosti, ali i uvid u slabosti, kao i napor da se u tim oblastima učenici razvijaju; povezuju se sa spoljašnjom zajednicom i omogućuju učenje iz vanškolskih izvora.

Šefer (2005) se zalaže za interdisciplinarnu organizaciju časa umesto disciplinarno organizovanih nastavnih sadržaja. Sama tematska organizacija nije dovoljna za podsticanje kreativnosti jer nedostaje dečija aktivnost, a ona se može ostvariti kroz igru i istraživanje. Kreativne aktivnosti podrazumevaju kreativni proces učenja u kojem učenici prolaze sličan proces kao i umetnici i istraživači. U nastavnom procesu može se primeniti niz igara, kao što su: dramske, konstruktivne, empatijske, stilske, metaforičke, razvijanje mašte i osećaja za emocije kroz povezivanje crteža na kartama sa karakteristikama muzike koja se sluša, razvijanje osećaja za stil kroz likovnu aktivnost koja izražava osnovne ideje različitih stilova iz istorije umetnosti. Istraživačka aktivnost učenika dopunjuje igru podstičući razvoj logičnog mišljenja, usvajanje znanja iz oblasti naučne metodologije, analizu i razumevanje pojmova iz razvojne i istorijsko-komparativne perspektive.

Šefer (1997) primenjuje učenje naučnoistraživačkih postupaka u eksperimentalnim odeljenjima osnovne škole. U gradske i seoske sredine, uveden je kompletan proces istraživačkog rada koji je izmenio uloge učesnika u nastavi. Sadržaj eksperimentalnog programa je u celini odgovarao sadržajima redovnog programa koji se sprovodio u kontrolnom odeljenju. Utvrđeno je da eksperimentalno odeljenje značajno napreduje u svim varijablama prikazivanja rada i poznavanja redosleda istraživačkih koraka u procesu istraživanja, u korišćenju više izvora informacija, klasifikaciji podataka i broju korišćenih oblika rada. Šefer zaključuje da u istraživačkom procesu ima dovoljno igre i izazova koji podstiču unutrašnju motivaciju za rad, stvaralački prilaz problemu, proširuju i produbljuju oblasti dečijih interesovanja i visoke logičke zahteve čine zanimljivim.

Proces istraživačkog rada u tematskoj interdisciplinarnoj nastavi prolazi kroz više faza. Rad započinje pripremom učenika za uvođenje istraživačkog rada u nastavu. Učenici formulišu problem u okviru tematske celine, posle čega se formiraju timovi koji istražuju pojedine teme, mada istraživanja mogu biti i individualna. Učenici samostalno organizuju rad u grupi u dogovoru sa nastavnikom, određujući izvore informacija i načine prikupljanja podataka. Zatim, učenici izvode istraživanja na terenu, prikupljaju podatke koje klasifikuju prema izabranom kriterijumu i pripremaju poster za prezentaciju rada. U završnoj fazi rada, svaka grupa celom odeljenju prikazuje, obično putem postera, svoj postupak istraživanja, rezultate i zaključke. Učenici treba individualno da odgovore na tematska pitanja koja su prethodno pripremili grupa i nastavnik i da od grupe dobiju povratnu informaciju o tačnosti svojih odgovora.

Nastavnik uvodi učenike u logiku naučnoistraživačkog rada sažeto i jezikom primerenom njihovom uzrastu. Učenici treba da shvate da je za njihovo istraživanje neophodno prvo odrediti problem za istraživanje, obrazložiti cilj i postaviti najvažnija pitanja koja proizilaze iz teme na koju učenici tokom istraživanja treba da daju odgovore. U drugoj fazi nastavnik ukazuje na potrebu da se prikupljeni podaci po nekom unapred postavljenom kriterijumu sličnosti grupišu u celine. Kada se podaci klasifikuju, može se izvesti zaključak o istraživačkoj temi i kratak opis sadržaja i načina rada grupe. Učenici izlažu svoj rad pred odeljenjem, koje o njemu diskutuje. Pre izlaganja grupe, nastavnik je učestvovao u formulisanju pitanja koja će učenici iz grupe postaviti preostalim učenicima radi utvrđivanja i proveravanja njihovog znanja u vezi sa temom koju su prethodno izlagali. Nastavnik na kraju postavlja niz pismenih pitanja u vezi sa istraživačkom procedurom i organizovanjem istraživačke grupe.

Šefer (2005) je razvila ogledni program za tematsku nastavu od prvog do četvrtog razreda osnovne škole, obuhvatajući sadržaje iz različitih predmeta (svi

osim matematike). U prvom razredu, nastavne aktivnosti i sadržaji objedinjuju se oko zajedničkog simbola (zmaj). U drugom razredu, formirane su manje tematske celine iz oblasti umetničkih predmeta, koje traju nekoliko dana, a povezuju se sa sadržajima iz redovnog programa srpskog jezika. Nastavne jedinice iz oblasti poznavanja prirode i društva poslužile su za uvođenje prirodnjačko-naučnog duha istraživanja. U trećem razredu, realizovana je tematska interdisciplinarna celina pod nazivom „Alisa u zemlji čuda“, od 14 nastavnih jedinica koja prikazuje dečiju umetničku multimedijalnu interdisciplinarnu igru realizovanu u dramskom projektu. Za četvrti razred, pripremljena je celina „Srednjovekovna Srbija“ koja je obrađena kao grupni istraživački rad sa umetničkim igrovnim aktivnostima.

Prema rečima same autorke, dobijeni podaci ukazuju na to da su učenici oglednog odeljenja superiorni po svim kriterijumima evaluacije istraživačkog rada u odnosu na kontrolno odeljenje. Učenici oglednog odeljenja bolje organizuju istraživački rad u grupi insistirajući više na podeli rada među članovima; koriste veći broj izvora podataka, kao što su audio-vizuelna sredstva, rad na terenu, intervjuisanje stručnjaka i očevidaca; klasifikuju sakupljene podatke pre izlaganja; pridržavaju se istraživačkog postupka koji podrazumeva logičan redosled koraka, od postavljanja problema, prikupljanja podataka, obrade i grupisanja prema nekom kriterijumu do izlaganja zaključaka; češće koriste multimedijalnu prezentaciju rezultata, poster sa vizuelnim i drugim priložima (audio dokumenti, pisani originalni dokumenti, slikovni dokumenti).

Učitelji smatraju da su učenici koji su se bavili istraživačkim radom pokazali izuzetnu intelektualnu i socijalnu zrelost prilikom grupnog istraživačkog rada i da su napredovali u proceduralnim znanjima u oblasti metodologije istraživanja, koja su im pomagala da uče na kreativan način. Rad na zajedničkom zadatku razvija saradničke sposobnosti, a osećanje zasluženog uspeha i važnosti pred sobom i drugima decu čini zadovoljnom. Dugoročni efekti pokazuju da su učenici skloni da komparativno i interdisciplinarno pristupaju gradivu, argumentuju svoja mišljenja, preispituju istinu i vrednosti, postavljaju pitanja i istražuju pojave koje ih okružuju, što nije primećeno u kontrolnom odeljenju. Sklonost dece da analiziraju pojave kroz njihovu istorijsku genezu dodatni je ishod ogleđa (Šefer, 2005).

## Podsticanje kreativnosti kroz vannastavne aktivnosti

Za razliku od redovne nastave, vannastavne i druge aktivnosti koje se odvijaju u školi pod manjim su pritiskom obaveznog i unapred određenog i u tom smislu mogu da pruže povoljnije uslove za kreativno izražavanje učenika. U ovu kategoriju vremena spada produženi boravak u školi na koji su primorani učenici početnih



razreda koje kod kuće nema ko da pazi, dok su im roditelji na poslu. Vreme izvan redovne nastave ovi učenici provode sa drugim nastavnikom koji im pomažu oko izrade domaćih zadataka, ishrane i odmora, što je daleko ispod stručnosti angažovanih nastavnika i potreba dece, te dovodi do nezadovoljstva obe strane. Da bi produženi boravak bio kvalitetniji, prijatniji i korisniji, razvijen je program, a njegovi ciljevi bili su: povezivanje školskih znanja sa realnim životnim situacijama i podrška onim aspektima razvoja za koje ima malo prostora u redovnoj nastavi, i to pre svega socio-emocionalnog razvoja i kreativnog izražavanja učenika (Ševkušić i Maksić, 2002).

Rad na projektu započet je sa uverenjem da produženi boravak treba da bude zanimljiv i podsticajan za decu, s jedne strane, ali i da pomogne roditeljima oko zbrinjavanja dece i uspešnijeg ispunjavanja njihovih školskih obaveza, s druge strane. Da bi se odgovorilo na postavljene ciljeve, preduzete su sledeće intervencije: osmišljavanje programskih aktivnosti za rad sa učenicima, obuka učitelja za realizaciju ovih aktivnosti, i praćenje i evaluacija realizovanih aktivnosti. Obuka nastavnika koji su radili u produženom boravku izvedena je s ciljem da se nastavnicima koji će primenjivati program pruže specifična znanja o tome kako bi rad s decom u produženom boravku trebalo da se razlikuje od redovne nastave, o principima i veštinama uspešne komunikacije s decom, i o mehanizmima podsticanja i razvijanja kreativnosti na tom uzrastu. Teme su obrađene interaktivnim metodama, kroz uvodna izlaganja, diskusiju, radionice i upućivanje na izvore relevantnih informacija o datim pitanjima.

Dalji rad sa nastavnicima koji su realizovali program odvijao se kroz konsultacije u toku školske godine. Na redovnim nedeljnim sastancima, diskutovalo se o realizaciji planiranih projektnih aktivnosti. Autori projekta su davali potrebna uputstva nastavnicima, periodično vršili superviziju njihovog rada i kroz zajedničku analizu urađenog, planirali budući rad. Nastavnici iz boravka su podsticani da međusobno razmenjuju iskustva i da se dogovaraju, kao i da važne informacije o deci prikupljaju od njihovih nastavnika iz redovne nastave. Takođe, nastavnici iz redovne nastave pozivani su na saradnju sa nastavnicima iz boravka. Roditelji su obavešteni o ciljevima projekta i njegovom razvoju i od njih je tražena podrška (angažovanje oko izvođenja posebnih aktivnosti i pružanje pomoći nastavnicima, opremanje prostora, nabavka didaktičkih i drugih materijala).

Radi pripreme nastavnika za adekvatno izvođenje programskih aktivnosti, organizovani su sastanci na kojima se diskutovalo o predloženim scenarijima. Iz istog razloga, autori projekta, u početku njegove realizacije, izveli su dve aktivnosti sa decom. Većinu radionica realizovali su nastavnici u svojim grupama učenika, prema uputstvima koja su dobili u obliku scenarija, a neke aktivnosti osmislili su



i realizovali sami nastavnici. Aktivnost *Upoznavanje drugih kultura* započeta je inicijativnom jednog roditelja, koji je pripremio scenario o japanskom narodu i običajima. Upoznavanje sa tradicijom i kulturom Ukrajine bilo je podstaknuto time što se među učenicima našla devojčica iz ove zemlje. Povod za radionicu o romskoj kulturi bio je taj što je u grupama bilo dece romske nacionalnosti, a jedan od nastavnika imao je iskustva u radu na kompenzatornim programima sa ovom populacijom. Radionica posvećena jevrejskom narodu i kulturi bila je organizovana zahvaljujući nastavniku jevrejskog porekla.

Predviđene izmene u organizaciji rada u boravku odnosile su se na preuređenje i opremanje prostora u kojem deca borave i rade posle redovne nastave. Škola u kojoj je realizovano istraživanje raspolagala je samo učionicama za redovnu nastavu. Predloženo je, zbog toga, da se posle časova redovne nastave izvršene određene izmene u rasporedu klupa, da se napravi prostor za slobodnije kretanje dece i bolju komunikaciju među njima, kao i da se postave panoji za dečije radove. Pored toga, predviđeno je da se nabave didaktička sredstva i materijali, kao što su knjige i slikovnice iz savremene dečije literature, audio i video kasete sa dečijim filmovima, pesmama i pričama, različite društvene igre, papir i pribor za crtanje i ručni rad i igračke. Pošto škola ima fiskulturnu salu, biblioteku sa televizorom i video opremom, dva dvorišta i nalazi se u blizini gradskog parka, nastavnicima je preporučeno da češće koriste ove mogućnosti u svom radu. Dati predlozi i zahtevi u vezi sa izmenama prostora i opremanjem nailazili su na otpor nastavnika. Projektna aktivnosti su se najčešće izvodile u učionici, a planirana nabavka dodatne opreme i materijala je izostala.

Scenariji radionica razvijeni su u skladu sa osnovnim principima Gardnerove teorije o postojanju sedam inteligencija, a nastavnici su podsticani da primenjuju ove principe u radu u boravku. Svaka aktivnost uključivala je upotrebu više tipova inteligencije, jer su tako prezentovani zadaci i traženi odgovori. Ovakav rad trebalo je da angažuje različite kanale prijema informacija, kognitivne stilove rada i izražavanja. Deca su imala mogućnost da biraju način na koji će se baviti problemom i koju vrstu odgovora će dati (govor, pisanje, crtanje, recitovanje, pevanje, sviranje, fizičke aktivnosti, gluma). Rešavanje zadataka je takođe bilo moguće kroz rad u grupi, u paru ili samostalan rad u školi, ali i rad kod kuće (kao priprema ili obaveštavanje roditelja/porodice o postignuću koje je dete ostvarilo). Finalni radovi predstavljani su javno pred drugom decom iz odeljenja, pred drugim odeljenjem i pred roditeljima (izložbe, priredba).

Projektom je bilo predviđena realizacija posebno dizajniranih aktivnosti za rad sa decom, koje je trebalo da se izvode jednom nedeljno, u toku školske godine. Sve aktivnosti imale su za cilj podsticanje socio-emocionalnog razvoja dece (me-

đusobno razumevanje, saradnja i druženje), podsticanje kreativnog ispoljavanja i dečije mašte, i razvoj životnih veština i opšte kulture. Aktivnosti su klasifikovane prema preovlađujućem cilju, mada su, po pravilu, u većini aktivnosti bila prisutna sva tri cilja (tabela 15). Radionice su tako osmišljene da svojim sadržajem povežu školska znanja i veštine sa realnim životom. Na primer, opisivanje i crtanje dečijeg puta od kuće do škole imalo je za cilj da podstiče razvoj njihove sposobnosti snalaženja u prostoru, ali i percepciju, verbalno izražavanje, grafo-motoriku i bolje međusobno upoznavanje. U radionicama se ne insistira na znanjima koja deca stiču kroz redovnu nastavu, mada su ona u velikoj meri prisutna i potrebna za rešavanje predviđenih zadataka. U ovom radu akcentat je na igri i zabavi, angažovanju svih detetovih sposobnosti i slobodi izražavanja.

Tabela 15: Klasifikacija projektnih aktivnosti sa decom

<i>Socijalno-emocionalni razvoj</i>	<i>Kreativno ispoljavanje i mašta</i>	<i>Opšta kultura i životne veštine</i>
Dogovaranje pravila ponašanja Formiranje grupnog identiteta Šta znamo jedni o drugima Isto i različito Kako smo se osećali Radost Kako treba U laži su kratke noge	Pogađanje crteža Izrada novogodišnjih čestitki Novogodišnja priredba Moja soba Naopačke Različite upotrebe Sastavljanje rečenica	Idemo u goste Moje zanimanje Strani jezici Moj put od kuće do škole Metje Upoznajemo životinje Pismo Druge kulture i narodi Zdrav kao jabuka Koje sam ja godišnje doba

Radi ilustracije programskih aktivnosti opisane su tri radionice. Aktivnost *Kako treba* usmerena u najvećoj meri na podsticanje socijalno-emocionalnog razvoja dece, imala je za cilj razvijanje odgovornosti kod učenika, uvažavanje potreba drugih, podsticanje saradnje i razvoj veština za rad u grupi. Aktivnost počinje tako što nastavnik podseća decu na to kako su zajedno odlučili koja su to pravila koja treba poštovati u odeljenju i školi (aktivnost *Dogovaranje pravila*). Šta nam omogućavaju ova pravila? Šta se dešava ako ih ne poštujemo? Kakve su kazne u slučaju kršenja ovih pravila? Dalje, vodi se razgovor o tome da slična pravila postoje u kući, na ulici, poslu, u autobusu, bioskopu, na stadionu, u prodavnici, parku. Od dece se traži da nabroje neka od pravila koja znaju u vezi sa ovim situacijama. Nastavnik formira grupe od prisutnih učenika, s tim da svaka grupa ima tri člana, od kojih je bar jedno dete savladalo veštinu pisanja.

Grupe dobijaju po jedan zadatak koji izvlače iz koverta. Zadatak predstavlja situaciju u vezi sa kojom učenici treba da navedu, na jednom papiru, što više ponašanja koja su ispravna i onih koja nisu ispravna. U toku rada nastavnik treba da obrati pažnju kako teku grupni procesi: da li se deca međusobno dogovaraju ili jedan nameće svoje mišljenje;

da li dolazi do konflikta? Od nastavnika se očekuje da podstiče saradnju dece i uključivanje svakog deteta u aktivnost. Kada sve grupe završe rad, čitaju svoje primere. Deca se podstiču na diskusiju o prihvatljivosti navedenih ponašanja. Pobjednik je grupa koja je navela najviše primera i dala najbolja obrazloženja. Ova grupa dobija kao nagradu šansu da odglumi jednu situaciju neprihvatljivog ponašanja, a zatim da pokaže kako bi bilo ispravno. Aktivnost se može produžiti crtanjem – učenik po svom izboru prikazuje jednu situaciju i ponašanje koje je za nju adekvatno.

Aktivnost *Moja soba* ima za cilj razvoj specijalnih sposobnosti, uvođenje pojma planiranja, sticanje radnih navika i razvoj odgovornosti, a izvodi se u dva dana. Prvog dana radi se uvodna aktivnost kao razgovor i vođena fantazija. Nastavnik započinje pitanjima o tome ko od učenika ima svoju sobu; da li je u sobi sam ili je deli sa nekim; kako izgleda ta soba; kakav je nameštaj unutra; da li ima radni sto, policu za knjige, televizor, kompjuter; da li uči u svojoj sobi; gde ostavlja knjige, torbu. Učenici koji nemaju svoju sobu, podstiču se da govore o tome kakvu bi sobu želeli da imaju. U opisivanju se traži korišćenje odrednica: gore-dole, uza zid, pored prozora, preko puta vrata, iza i slično, kako bi učenici zamišljali prostor dok pokušavaju da ga opreme.

Kao glavna aktivnost učenicima se predlaže da budu arhitekta i izmaštaju kakvu bi sobu želeli da imaju. Nastavnik ih podstiče da obrate pažnju na što je moguće više detalja, podsećajući ih na razgovor sa prethodnog časa. Takođe se naglašava da učenici mogu da odrede sve što žele u vezi sa svojom sobom. Na primer, gde će se nalaziti, veličinu, boju zidova, izbor nameštaja, svetla, ukrasa. Individualni zadatak je da svaki učenik nacrtaju svoju zamišljenu sobu. Deca koja imaju svoju sobu i zadovoljna su njom, mogu da je nacrtaju takvu kakva jeste. Završna aktivnost odnosi se na korišćenje svoje sobe i kulturu stanovanja. Nastavnik deli decu u grupe tako što kombinuje dečake i devojčice, pri čemu se u prvom razredu prave parovi, a u drugom grupe od tri-četiri člana. Iz koverta sa zadacima, zadatak izvlači onaj učenik koji je u svom paru ili grupi pobedio u brojalici. Zadaci su sledeći: kako biste održavali svoju sobu da bude čista, uredna, lepa; kako biste držali kućnog ljubimca u svojoj sobi; kako biste proslavili rođendan u svojoj sobi; koga biste primili u svoju sobu na spavanje.

Nastavnik završava pitanjem koliko je učenicima bila zanimljiva aktivnost, da li će nešto promeniti stvarno u svojoj sobi i svom ponašanju u vezi sa korišćenjem svoje sobe. Preporučuje se da se napravi izložba dečijih radova na panoima u učionici za njihove roditelje. Aktivnost se može nastaviti pitanjem učenicima da li neko želi da se bavi poslovima koji se tiču stanovanja i uređivanja stana, kao što su arhitekta, građevinski inženjer, električar, dizajner prostora, dizajner nameštaja, tehnolog. Ako ima interesovanja, aktivnost se može proširiti ili kasnije nastaviti pravljenjem plana celoga stana. Od nastavnika se traži da napravi zapisnik o tome kako je aktivnost tekla, koji su bili problemi u njenoj realizaciji, šta je bilo posebno zanimljivo deci, koliko je tema odgovorila na interesovanja dece i slično.

Naš treći primer, aktivnost *Naopačke* bila je više vezana za školu, ali je njen glavni cilj bio da učenici osete slobodu izražavanja, da se prepuste maštanju i da u tome uživaju. Uvodna aktivnost počinje čitanjem pesmice „Kad sam bio velik“ ili nekom drugom u kojoj se dešavaju stvari suprotne od uobičajenih (na primer, basna u kojoj su lisica i kokoška prijateljice). Ukoliko učenici znaju ovakve pesmice napamet, mogu da ih odre-

citiju. Nastavnik objašnjava kako većina stvari ima svoje osnovno značenje, ali da ono ne mora, i najčešće nije, jedino. Naprotiv, smeh, zabavu i bolje međusobno razumevanje može stvoriti situacija kada se zamene uloge ili stvari pobrkaju, bilo da smo primorani da nešto upotrebimo na neobičan način ili to činimo iz nekog drugog razloga. Ilustracije radi, nastavnik može da ponudi najslabijem ili najnemirnijem učeniku da on bude nastavnik a da se nastavnik u preostalom delu časa ponaša kao učenik.

Glavnu aktivnost predstavlja rešavanje zadataka u kojima su zadate neobične i neočekivane situacije, a od učenika se traži da reše postavljeni zadatak u paru, tako da odgovor piše učenik veštiji u pisanju, ali u svesku svoga para koji je slabiji u pisanju. Nastavniku se daje predlog zadataka za učenike koji se tiču škole: kada ne biste morali da idete u školu, šta biste radili preko dana; ako u školi ne bi moralo da se uči, šta bismo mogli da radimo; kako bismo mogli da učimo u školskom dvorištu, a ne u učionici; zašto bismo učili ako ne bi bilo ocena; šta bi naši roditelji mogli da nauče u školi. U zavisnosti od broja učenika, pravi se onoliko kopija zadataka koliko je potrebno. Bilo bi dobro da se jedan zadatak ponovi bar tri puta. Dakle, u zavisnosti od broja učenika u grupi nastavnik bira pitanja koja će im ponuditi zbog dobijanja većeg broja raznovrsnih odgovora na jedno pitanje. Od učenika se traži da svoj odgovor, ideju napišu. Alternativno, odgovori se mogu nacrtati, pokazati, odglumiti.

U završnoj aktivnosti učenici objašnjavaju svoje odgovore, bilo da su verbalni ili grafički. Nastavnik vodi računa da se saopštavaju sve ideje koje se tiču jednog pitanja, zatim one koje se tiču drugog pitanja, što treba deci da olakša njihovo međusobno povezivanje. Prilikom diskusije odgovora, nastavnik postavlja potpitanja kojima podstiče učenike na dalje maštanje. Na primer, odgovor o tome kako se može održati čas u dvorištu dovodi u sumnju pitanjem: „Šta biste radili ako pada kiša ili je zima?“ Nastavnik poziva ostale učenike da učestvuju u debati svojim pitanjima. Konačan rezultat rada može da bude glasanje i proglašavanje najneobičnije, najlepše ili najneverovatnije ideje u okviru svakog od postavljenih pitanja, ili u odnosu na sva pitanja zajedno. Kriterijum izbora se, takođe, može dogovoriti sa učenicima. Na primer, šta im se najviše dopalo. Ukoliko učenici izjave da bi voleli da ponovo rade sličnu aktivnost, novi zadaci se mogu odnositi na njihovo druženje, izmišljanje igara ili nešto drugo. Bilo bi dobro da su zadaci međusobno logički povezani jer će onda njihovo saopštavanje podsticati ostalu decu da se još više oslobode u davanju neobičnih ideja. Na kraju, od nastavnika se traži da napravi izveštaj koji treba da sadrži podatke korisne za buduće izvođenje iste aktivnosti, ili za dalji rad sa uključenim učenicima.

Projekat je realizovan u toku jedne školske godine, a u okviru njegove evaluacije, između ostalog, merena je kreativnost učenika koji su pohađali program i upoređena sa kreativnošću učenika koji nisu. Rezultati, dobijeni posle nepune godine sprovođenja programa, ne nalaze značajne razlike među dve poređene grupe na testu kreativnosti (rađen Mann Whitney U-test, tabela 16). U skladu s tim, može se pretpostaviti da primena programa nije imala značajnog uticaja na povećanje kreativnosti kod učenika koji su pohađali produženi boravak. Dalje, može se tvrditi, ukoliko je bilo efekata programskih aktivnosti na kreativnost dece

koja su pohađala boravak, oni nisu merljivi upotrebljenim testom (Urban-Jelenov test crtanja – TCT DP – A i B). Spremnost dece da se kreativno izražavaju, odgovarajući na postavljene zadatke, na koju ukazuju nastavnici i koju su uočili autori projekta u toku njegove realizacije, ne potvrđuje se ispitivanjem kreativnosti dece pomoću testa.

*Tabela 16: Medijane (i polumeđukvartilni opseg) i z vrednosti na Urban-Jelenovom testu kreativnosti za učenike koji su pohađali program u boravku i učenike koji nisu pohađali program*

<i>Razred</i>	<i>TCT DP - A</i>	<i>TCT DP - B</i>	<i>z</i>
<b>P r v i</b>			
Pohađa	17,0 (8,0)	14,0 (5,5)	0,443
Ne pohađa	16,0 (4,9)	15,5 (4,8)	0,627
<b>D r u g i</b>			
Pohađa	19,5 (9,2)	19,5 (9,9)	0,763
Ne pohađa	18,0 (6,0)	19,5 (9,0)	0,130

U tumačenju rezultata ne mogu se zanemariti problemi oko merenja kreativnosti pomoću testova i posebno u vezi sa merenjem kreativnosti na mlađim uzrastima, ali i propusti u realizaciji planiranih programskih aktivnosti. Da bi se uticalo na kreativnost, potrebno je da se deci ponudi veći broj aktivnosti i da se one dešavaju u dužem vremenskom periodu. Pored toga, potrebno je da se obezbedi bolje opremanje i obogaćivanje sredine u kojoj se aktivnosti dešavaju. Zatim, da se isplanira intenzivnija obuka nastavnika, koja bi im pružila veća znanja o složenoj prirodi kreativnosti i njenom razvoju. Poseban naglasak trebalo bi da bude na podsticanju samih nastavnika, što opet sa svoje strane zahteva zadovoljavanje određenih uslova, od kojih su najvažniji obezbeđivanje dodatnih sredstava, ali i veća fleksibilnost u angažovanju nastavnika u školi (mogućnost selekcije nastavnika za rad u boravku, na osnovu njihovih afiniteta i sposobnosti).

U celini, rezultati evaluacije ukazuju na to da su učenici u produženom boravku uživali u usvajanju novih informacija, utvrđivanju i povezivanju školskog znanja sa situacijama iz realnog života, doživljavajući ono što se u školi dešava kao produžetak aktivnosti izvan škole. Imali su doživljaj da učestvuju u smislenim i značajnim događajima i vrlo ozbiljno su se pripremali za svaku aktivnost. Analiza izveštaja nastavnika o realizovanim programskim aktivnostima pokazuje, da su one bile fleksibilne u radu, pre svega tako što su prilagođavale scenario radionice grupi dece sa kojom su radile. Opšti utisak je da su učenici

pozitivnije reagovali od nastavnika, što je i razumljivo. Nastavnici su morali više da se pripremaju za ovakav način rada, razmišljaju o svojim kognitivnim preferencijama, stilu predavanja i izražavanja i da ih kontrolišu. Osim toga, pokazalo se da je potrebna duža priprema nastavnika, uz veću motivaciju i spremnost da uče i menjaju svoje navike.

Opisane aktivnosti doprinele su poboljšanju kvaliteta vremena koje deca provode u školi i pokazale da se kao vannastavne aktivnosti mogu stvoriti i ponuditi situacije i uslovi za kreativno ispoljavanje učenika. Ne bismo mogli da tvrdimo da se u svim slučajevima radi o kreativnosti jer su dobijeni produkti različitog kvaliteta, od vrlo skromnih i jednostavnih do onih koji su vrlo maštoviti i retki. Međutim, nesumnjiv doprinos ovakvog angažovanja učenika na uzrastu od sedam i osam godina jeste to što imaju mogućnost da stvaraju, isprobavaju, upoznaju materijale i načine kako se sa njima radi. Jednom kada dete uspostavi odnos sa oblašću u kojoj se najbolje izražava ili oseća najugodnije, ono će definisati svoja interesovanja. Dalji rad u cilju uvažavanja interesovanja učenika može se odvijati učešćem u radu odgovarajućih školskih sekcija, dok će oni koji će postati kreativni stvaraoci potražiti i naći podršku i izvan škole.

Iskustva i saznanja do kojih se došlo u realizaciji programa poslužila su za dizajniranje novog projekta. Problem na koji projekat pokušava da odgovori jeste na koji način organizovati, kojim sadržajima i aktivnostima ispuniti i kako strukturirati produženi boravak učenika prvog i drugog razreda u osnovnoj školi, da bi se zadovoljile njihove vaspitne i obrazovne potrebe i podsticao razvoj njihovih interesovanja i kreativnosti. Prvo pitanje je kako izabrati i osmisliti aktivnosti produženog boravka da okupiraju dečiju pažnju i budu podsticajne za dečiji razvoj. Drugo pitanje jeste kako da organizacija, aktivnosti, metode i oblici rada budu fleksibilni i raznovrsni da bi se vreme provedeno u produženom boravku razlikovalo od redovne nastave. Treće važno pitanje jeste kako opremiti i urediti okruženje u kojem se produženi boravak realizuje da bi bilo u funkciji ostarivanja postavljenih ciljeva. Projekat obuhvata stručni i savetodavni rad sa učiteljima iz produženog boravka i redovne nastave, saradnju sa roditeljima i aktivnosti sa decom.

Pored obaveznih aktivnosti sa decom (odmor, ishrana i izrada domaćih zadataka), poželjno je da se napravi i u toku rada pravi program sa namenski dizajniranim aktivnostima. Ove aktivnosti treba izvoditi u kontinuitetu, na primer, dva puta nedeljno. Aktuelne su teme iz oblasti zdravlja i bezbednosti. Bavljenje temama kao što su ishrana, održavanje higijene i snalaženje u saobraćaju, treba da pomogne deci da saznaju značajne informacije iz ovih oblasti i da ta znanja



integrišu u svoje svakodnevne navike. Ostale potrebne aktivnosti odnose se na rešavanje problema u vezi sa nepoželjnim ponašanjem učenika (laganje, svade, tuče), dečije samopoštovanje (opažanje i vrednovanje sebe i drugih), i život u multikulturalnoj zajednici (tolerancija na individualne, kulturne, verske i druge razlike). Teme se mogu obrađivati interdisciplinarno, interaktivnim metodama, kroz diskusiju i radionice (uz upotrebu likovne i muzičke umetnosti, pokreta i drame, fizičkih aktivnosti i sporta). Sve aktivnosti sa decom, teme i način rada mogu i treba da imaju za cilj kreativno izražavanje svih koji u njima učestvuju.

### Podsticanje kreativnosti kroz vanškolske aktivnosti

Kao primer podrške kreativnosti učenika izvan redovne nastave i obaveznih školskih aktivnosti, opisan je rad Međunarodnog centra za radoznanu decu iz Londona (Maksić, 1995b). Cilj Centra je postizanje visokog nivoa razvoja sposobnosti sve dece izabranim, specifično oblikovanim sadržajima i njihovom organizacijom. Programi su namenjeni deci od tri do deset godina. Centar ima za cilj da traži načine za „otključavanje“ potencijala svakog deteta i da pomogne pojedincima da vode ispunjen i kreativan život; nudi kreativne aktivnosti koje će dozvoliti detetu da istražuje svet oko sebe; očekuje od dece da pitaju, traže mišljenje, analizu, poređenje, određivanje uzroka i posledica; ohrabruje decu da razviju veštine samoizražavanja i da osete svoju jedinstvenost; ima nastavnike čija uloga je podržavanje, vođenje i olakšavanje razvoja i učenja, nasuprot tradicionalnom pogledu na podučavanje kao prenošenje znanja; stvara podsticajno okruženje koje pomaže detetov razvoj; zastupa stav da svako dete ima neke sposobnosti i podržava roditelje da pomognu svoj deci u učenju.

Rad Centra je organizovan tako da su programi podeljeni u dve grupe: programi koji su namenjeni predškolicima od tri do pet godina i deci od pet do deset godina. Ovakvo kategorisanje programa povezano je sa činjenicom da u sredini gde je program razvijen deca polaze u školu sa pet godina. Zanimljivo je kakve zahteve program postavlja u odnosu na decu koja će biti uključena u program. U skladu sa uzrastom dece, date su definicije potencijalnih korisnika programa. Prvu grupu čine predškolci čiji roditelji veruju da njihova deca imaju izvesne talente i da će imati koristi od ovog obrazovanja. Drugu grupu, uzrasta od pet do deset godina, čine deca koja vole da uče i koja će, takođe, imati koristi od obogaćujućeg programa, koji je tako oblikovan da razvija dečije talente. Akcenat je na procenama roditelja i dečijoj motivisanosti, želji i spremnosti da uče i saznaju.



U projektu se ističe da mnoga ili gotovo sva deca mogu da zadovolje neki od postavljenih kriterijuma, što je tačno i ispravno opredeljenje.

Program je baziran na poznatim pretpostavkama o dečijem razvoju iz dečije psihologije i predškolske pedagogije. Rano detinjstvo je osnova na kojoj deca grade ostatak svog života, ali je značajno i samo po sebi. Deca se razvijaju različitim tempom i na različite načine (emocionalno, intelektualno, moralno, socijalno, fizički i duhovno), tako da su sve oblasti značajne i međusobno isprepletane. Sva deca imaju sposobnosti koje mogu i treba da budu identifikovane i promovisane; deca uče iz svega što se događa njima i oko njih, ne deleći svoje učenje na različite predmete i discipline. Deca uče uspješnije kroz akciju nego slušajući drugoga; deca najbolje uče kada su aktivno uključena i zainteresovana za to što se uči. Deca koja imaju poverenje u sebe i svoje sposobnosti na pravi način su pripremljena, usmerena, spremna za učenje. Deci su potrebni vreme i prostor da daju kvalitetan rad. Početna tačka u dečijem učenju treba da bude ono što deca mogu da urade, a ne ono što ne mogu. Igra i razgovor su glavni načini na koje deca uče o sebi, drugima i svetu oko njih.

Samostalnost i nezavisnost u radu razvije ona deca koja su podsticana da misle samostalno. Odnosi koje deca imaju sa drugom decom i odraslima imaju centralni značaj za njihov razvoj i to treba iskoristiti u radu sa njima. Najvažnije potrebe dece koje se moraju uvažiti jesu: zabava, blagonaklonost, prihvatanje, poštovanja, cenjenje, sigurnost, poštenje, strpljenje, opraštanje, ohrabrivanje, otvorenost i ljubav. Samopoštovanje predstavlja značajan faktor uspeha svakog učenja. Stoga je važno da i roditelji i nastavnici pomažu detetu da sebe vidi i procenjuje pozitivno i povoljno, ali i realno (razvijajući svest o svojim dobrim i lošim, slabim stranama). Visoko samopoštovanje, verovanje u svoje sposobnosti i moći je dobra osnova za efikasno odlučivanje (hrabro, tačno) i prevazilaženje raznih frustracija koje su sastavni deo života svakog pojedinca. Privlačnost izazova i spremnost na preuzimanje rizika u novim situacijama uvećavaju verovatnoću pojavljivanja kreativnog ponašanja i stvaranja kreativnih dela.

Deca koja imaju visoko samopoštovanje veruju sebi i drugima, ponosna su na ono što mogu da urade, ne boje se novih situacija, rado isprobavaju nove materijale, kontrolišu svoje ponašanje, nezavisna su, ali i spremna na saradnju i sleđenje razumnih pravila. Roditelji i nastavnici pomažu razvoj deteta u kompetentnu ličnost uočavajući njegovo napredovanje i hrabreći ga rečima da vole i cene to što ono može i zna. Takođe, važno je da odrasli budu što je moguće manje negativni prema deci, da ih previše ne kritikuju, poriču, omalovažavaju ili potcenjuju. Kada odlučuju u ime deteta, odrasli bi trebalo da razmisle o tome da li je dete u stanju

da tu odluku samo donese. Onda kada procene da dete može da odlučuje o stvari koja se njega tiče, odrasli treba to i da mu dozvole. Tako će dete biti u stanju da razvije osećanje moći, bitnu komponentu samopoštovanja, koja će mu omogućiti da i u budućnosti bude u stanju da odlučuje o sebi i drugima.

Nastavnici koji su angažovani u Centru veruju da učesnici programa treba da uče jedni od drugih, pošto je najbolji način učenja kada se drugi podučava. Sadržaji se planiraju tako da se nadovezuju na stvarna interesovanja dece i na ono što ona već znaju. Učešće u programima nije ograničeno uzrastom, već se odvija tako da stariji pomažu mlađe, ali i da mlađi pomažu starijima u radu. Greške se tretiraju kao jedan od načina da se nešto nauči, kao normalan deo procesa učenja. Učešće u programima Centra podrazumeva i treba da nauči decu: da se uči u toku celog života; da se ne može odrediti jedno kritično vreme pogodno za učenje određenih sadržaja kod sve dece; da potreba da se zna predstavlja osnovu svakog učenja; da sve akcije imaju logične posledice; da rade na rešavanju problema za sebe kada je to moguće; da međusobno sarađuju i uče radeći, kao i da prođu kroz što je moguće više aktivnosti.

Učenje i podučavanje vezuju se za tematski pristup, tako što se radi po temama i to onim koje se kao bitne definišu u okviru porodice i društvene zajednice. U toku rada, ohrabruje se interakcija između dece različitog uzrasta i nema nikakvih uzrasnih ograničenja u odnosu na predmete koji će se proučavati. I učenici i vaspitači treba da koriste sve aspekte svoje ličnosti i sposobnosti u svim oblastima učenja. Učenici treba da razviju pozitivnu sliku o sebi, pa će tako biti u stanju da preuzmu više odgovornosti za svoje ponašanje, učenje, interpersonalne odnose i samovrednovanje. Svako je u svom životu jednom učenik, a drugi put učitelj. Pored redovnih vaspitača, uključuju se volonteri i drugi zainteresovani učesnici iz zajednice. Učenje se ne vezuje samo za učionicu, već je obaveza vaspitača i učenika da odgovorno i kreativno koriste sve raspoložive resurse, vreme i materijal u zgradi u kojoj se nalaze i sredini u kojoj žive. Celokupan program odražava razumevanje, podršku i cenjenje višeetničkog i višekulturnog sastava škole, zajednice i sveta.

Prilikom upisa, roditelji popunjavaju upitnik u kojem daju podatke o ranijim aktivnostima, interesovanjima i sposobnostima deteta: opisuju se omiljene detetove igračke, mesto za igru, način igranja sa vršnjacima, količina i kvalitet vremena koje roditelji provode sa detetom, koliko dete gleda televiziju, da li mu roditelji čitaju, da li ima omiljenog junaka sa televizije ili iz knjiga, šta dobro a šta loše radi, u čemu uživa. Sledi ispitivanje detetovih sposobnosti, preko roditelja i direktno. Roditelj procenjuje svoje dete na Gardnerovoj skali, preko

ponuđenih tvrdnji u kojima se opisuje šta može da uradi pojedinac koji tu sposobnost ima. Od sve dece se traži da nacrtaju nešto po svojoj želji. Od većine dece očekuje se da mogu da procene i saopšte svoje preferencije u pogledu različitih intelektualnih sadržaja. Stariji učenici koji znaju da pišu i čitaju, popunjavaju testove nezavršenih rečenica, kojima se mere njihova motivacija, sposobnosti i neke osobine ličnosti.

Bez obzira na sva obećanja da se deca neće grupisati uzrasno i da sadržaji neće biti dati predmetno, rad Centra odvija se tako što su učenici podeljeni u uzrasne grupe (jedna ima decu od pet do osam godina, a druga od devet i deset godina). Svaka grupa dece ima svoje ime, a koriste se imena životinja kao što su veverice, zečevi, delfini, kitovi, jazavci. Sve grupe imaju časove dva puta nedeljno i to radnim danom (kada imaju tri časa) i subotom (šest časova). Čas traje 30 minuta. Postoje programi za sledeće predmete: francuski i nemački jezik kao strane jezike, engleski jezik kao maternji, umetnost, prirodne nauke, logiku i filozofiju, korišćenje kompjutera, ritam života i kaleidoskop. Petogodišnjaci počinju sa umetnošću i engleskim jezikom, francuskim jezikom, prirodnim naukama, logikom, korišćenjem kompjutera, ritmom života i kaleidoskopom. Najstarija grupa, pored već navedenih predmeta, ima filozofiju i uči nemački kao drugi strani jezik. Kaleidoskop je kolaž u kojem se deci predstavljaju neobični ljudi i njihova zanimanja, što uključuje sve ranije opisivane načine, lično prisustvo te osobe i njeno obraćanje deci.

Prostor u kojem se uči obuhvata i podrazumeva uređenje ulazne zone, radne zone, zone živih bića, istraživačke i bibliotečke zone, tehnološke zone, zone za odmor, grafičke zone i zone za nastavnike. Radna zona sadrži sve neophodne stvari, tako da se rad odvija neometano i nije potrebno često odlazjenje na druga mesta po materijal. Može da bude namenjena pojedincima ili malim grupama. U oba slučaja, poželjno je da bude estetski privlačna i funkcionalna, sadrži ne samo prostor za rad (pisanje, crtanje, slikanje, konstruisanje, rad sa drvetom), već i za odlaganje i izlaganje uređenih radova. Ovi punktovi za rad ne moraju da budu organizovani po disciplinama, kao što su matematika, prirodne nauke, umetnost, već interdisciplinarno, oko tema ili pojmova koji su međusobno povezani. Na primer, tema kao što je kuvanje, zahteva takav kutak koji može da se upotrebi za podučavanje raznih oblasti matematike, prirodnih i društvenih nauka, čitanje, upoznavanje sa kulturnim razlikama u ishrani ljudi, podučavanje o čuvanju zdravlja i umetnički rad.

Tehnološku zonu čine mašine sa kojima deca treba da se upoznaju još od detinjstva. Osim osnovnih informacija o raznim aparatima koje već koristimo i poznamo, tehnološka zona mora da bude izazov za dečiju imaginaciju, nudeći

kao osnovno saznanje uverenje da ovim učenicima tek predstoji upoznavanje sa mašinama koje će biti izmišljene, koje će biti deo njihovog budućeg života i rada, i koje će neko od njih praviti kada odraste. Posebna zona za odmor predviđena je u blizini istraživačke i bibliotečke zone, treba da liči na dnevnu sobu i da se koristi za čitanje, sedenje, tihu igru i neformalni rad. To istovremeno može biti prostor za sastanke, diskusije i kreativne radionice. Vaspitačima je potrebno mesto gde mogu da drže svoje stvari, kako bi bili oni koji olakšavaju stvari, a ne predavači koji se drže svog stola ili jednog mesta u sobi sa kojeg se predaje. Prelaz iz učionice na igralište koristi se kao produženje učionice za rad na umetničkim projektima, konstruisanju, rad u bašti i za botaniku.

Prikazujemo primer obogaćujućeg i diferenciranog radnog lista za obradu teme *Prodavnica*. Postoje osnovni i dodatni zadaci, tako da se za svako dete može odrediti dovoljno težak i privlačan zadatak. Brojni i raznovrsni zadaci treba da privuku pažnju učenika, da ih angažuju što je moguće više, povezujući učenje sa njihovim svakodnevnim životom i potrebama, i čineći da im učenje bude prijatnije i zanimljivije.

Osnovni zahtevi u vezi sa temom „Prodavnica“, upućeni korisnicima programa, dati su kroz sledeće korake.

1) Napravi listu svih vrsta prodavnica kojih možeš da se setiš. Poređaj ih abecednim redom.

2) Nameravaš da otvoriš i vodiš svoju prodavnicu. Odluči i napiši koju vrstu prodavnice ćeš otvoriti. Šta nameravaš da prodaješ, kakve kupce želiš da privučesh i gde bi hteo da bude tvoja prodavnica (u glavnoj ulici, zatvorenom trgovinskom centru, u sporednoj ulici)?

3) Nacrtaj plan kako izgleda unutrašnjost tvoje prodavnice, označavajući gde će šta da bude. Odluči se za boje.

4) Veliko otvaranje: napiši u tezama šta ćeš da uradiš da bi reklamirao otvaranje i kako ćeš privući puno ljudi prvog dana (sugestije: poster, radio, čaša za vino...) Napravi plan šest meseci unapred, tri meseca ranije, nedelju dana ranije, noć uoči otvaranja prodavnice i ispod svakog naslova reci šta moraš da uradiš u tom trenutku da bi bio spreman za otvaranje.

5) Nacrtaj sliku kako izgleda ulazni deo u tvoju prodavnicu.

6) Napiši dnevnik na kraju prvog radnog dana. Opiši ceo dan, sva tvoja osećanja u različitim momentima, šta je bilo dobro a šta loše.

7) Potrebna ti je pomoć u prodavnici. Napravi i daj oglas u kojem tražiš pomoćnika.

8) Napiši molbu za posao kao da si ti taj koji želi da se zaposli.

9) Napiši kratak sastav u kojem ćeš opisati ono što, po tvom mišljenju, čini dobrog prodavca. Opiši svoje lično iskustvo. Pitaj druge ljude za njihova mišljenja i iskustva.

10) Improvizuj u parovima dva intervjua, jedan dobar a drugi loš. Posle, opiši jedan od ta dva intervjua.

11) Napiši komad „O lopovima koji krađu po prodavnicama“.

12) Zamisli da je tvoj prijatelj kupio cipele koje su se posle dva dana raspale. Koristeći prospekt o reklamacijama, napiši razgovor u kojem će tvoj prijatelj traži od tebe savet šta da uradi.

13) Tragedija: probudili su te jedne noći vatrogasci! Tvoja prodavnica je izgorela. Trčiš na lice mesta. Napiši priču o tome šta se desilo. Nisi bio osiguran. To je kraj.

Uvek postoji mogućnost proširenja zahteva u vezi sa temom koja se obrađuje za onu decu koja su brza i posebno zainteresovana. U slučaju obrade tema „Prodavnica“ predviđena su sledeća proširenja:

1) Napravi studiju o prostornom rasporedu namirnica u velikoj prodavnici, kao što su samoposluge (gde treba da stoje pojedine namirnice, koje mogu da budu jedne pored drugih a koje treba razdvojiti, koliko treba da budu udaljene pojedine namirnice, gde će biti uređaj za rashlađivanje a gde sredstva za higijenu).

2) Prouči mogućnosti unapređenja prodavnice, kako opremiti prodavnicu i rasporediti robu u njoj da bi se što bolje uslužili kupci invalidi.

3) Gradsko veće hoće da proglasi ulicu u kojoj se nalazi tvoja prodavnica za pešačku zonu. Kakav je tvoj stav s obzirom da si vlasnik prodavnice?

4) Želiš da imaš prodavnicu, ali ne možeš da plaćaš visoku kiriju. Imaš dobar kombi. Isplaniraj šta bi mogao da prodaješ u pokretnoj prodavnici i na kojem prostoru bi radio (kuda bi se kretao).

5) Poseti samopslugu da bi utvrdio odakle dolaze namirnice koje su na rasprodaji. Označi na mapi sveta zemlje iz kojih su te namirnice i naznači procenite pojeftinjenja. Na isti način možeš da proučiš začine (odrediti odakle dolaze pojedini začini).

U celini, opisani program vannastavne podrške potvrđuje potrebu za celovitim pristupom detetovoj ličnosti, bez obzira na njegov uzrast. Neophodno je da se obezbedi podržavajuće okruženje u kojem odrasli sarađuju sa decom, i stimulativna sredina koja svojim sadržajima podstiče ukupan detetov razvoj. Detetu treba pružiti priliku da ispituje nepoznato i ima slobodu izbora. Vannastavne i vanškolske aktivnosti imaju mogućnost da budu značajno fleksibilnije u odnosu na redovnu nastavu. Ovo praktično znači da će mnoga deca otkriti šta im se sviđa, u čemu mogu da se najbolje izraze, pa i čemu će se u životu posvetiti, učestvujući u nekom od takvih programa. Na institucijama koje ovakve programe prave je obaveza da obezbede kvalitet i raznovrsnost programa, a na roditeljima koji odlučuju u koji program će dete uključiti, odgovornost da isprobavaju dok dete ne prepozna da je napravilo pravi izbor.

## Šta dalje?

Obrazovanje i vaspitanje za kreativnost treba da bude podrška resursima kreativnosti, kreativnoj ličnosti i kreativnoj produkciji. Ovakvo obrazovanje i vaspitanje mora da se odnosi na celu osobu i celokupan lični razvoj. Istraživanja pokazuju da su školski programi dovodili do blagog povećanja u specifičnim divergentnim veštinama mišljenja koje su merene testovima divergentnog mišljenja, što nije obavezno značilo da je bilo značajnog transfera na druge situacije u kojima su kreativno mišljenje i delanje potrebni (Urban, 1995). Da bi se to desilo, divergentno mišljenje treba da postane suštinski element celokupne nastave i učenja (Maksić, 1995a). Ovim zahtevima najviše odgovara koncept otvorene nastave, koja podrazumeva aktivnost deteta i samodeterminisano učenje, individualnu diferencijaciju, kooperativni rad, učenje putem otkrivanja i projektno orijentisano učenje.

Posebni programi za podsticanje kreativnosti razvijaju se i realizuju u okviru redovne nastave, vannastavnih aktivnosti i vanškolskih aktivnosti. Konkretni primeri programa potvrđuju da se određene vrste kreativnosti mogu podsticati u školi. Rezultati primene programa za kreativnost navode na zaključak da uloga škole u podsticanju i razvoju kreativnosti mladih može biti ostvarena u potpunosti, ukoliko obavezan program i redovna nastava postanu mesto za ispoljavanje kreativnosti učenika. Glavni cilj obrazovanja treba da bude osposobljavanje mladih da nastave da uče i kreativno misle, i kada izađu iz obrazovnog sistema (Freeman, 1995). Drugo pitanje značajno za školu jeste šta biva sa decom koja su viđena kao kreativna u školi, ona čija se kreativnost ispoljava kroz školske sadržaje i aktivnosti? Kakav je razvojni put učenika koji su bili kreativni u osnovnoj i srednjoj školi? Koliko njih nastavlja sa kreativnom produkcijom, pošto odrastu i naprave svoj profesionalni izbor?

Mogućnosti za podsticanje kreativnosti dece u školi treba potražiti i među metodama iz prošlosti (Lalić, 1999). Dekroli metod, Dalton plan, Vinetka metod, Jena plan i drugi, stvarali su uslove za razvoj kreativnosti usmeravajući se na životne situacije, slobodu odlučivanja, individualizaciju, grupne projekte i raznolikost pristupa. S obzirom na to da su ove ideje bile samo alternativa zvaničnom vaspitanju i obrazovanju njima se mogu obogaćivati postojeći programi, kao i način vaspitanja u kome će se razvijati odnos prema izazovu. To podrazumeva otvaranje škole za maštu, invenciju i nezavisnost u odnosu na autoritete i reproduktivne aktivnosti. Nastavnikovo vođenje i učešće u rešavanju problema, bilo da učenici rade individualno ili grupno, predstavlja kvalitativnu razliku u odnosu na njegovo uobičajeno angažovanje. Opšta atmosfera u odeljenju koja proizilazi iz drugačijeg odnosa nastavnika i učenika, povoljno utiče na realizaciju programa, podstiče učenike na iznošenje sopstvenih ideja, produktivno mišljenje i kreativnost.







# NASTAVNICI KOJI PODSTIČU KREATIVNOST

---

O ČEMU JE REČ?

DOBAR NASTAVNIK JE KREATIVAN

Uvod

Osobine uspešnih nastavnika

Priprema i obuka nastavnika

Selekcija i razvoj nastavnika

Šta dalje?

---

## Uvod

Škola i nastavnici spadaju među najznačajnije faktore koji učestvuju u procesu razvoja talenata i kreativnosti mladih. Uloga nastavnika je nezamenljiva u prepoznavanju oblasti kroz koju će se talenat ispoljiti, u sticanju osnovnih znanja i ovladavanju izabranim poljem, u razvoju motivacije da se istraje u radu, kao i izgrađivanju mnogih drugih karakteristika kojima će biti pripisan ili objašnjen nastanak kreativnog dela, ako i kada do toga dođe. Više je anegdota nego stvarnih dokaza o tome kako su stvaraoci koji su dali značajne društvene doprinose imali problema u školi. Po pravilu, većina naučnika i umetnika stiže visoko obrazovanje, školujući se u okviru obrazovnog sistema sredine u kojoj žive. Bez obzira u kojoj meri su se zadržali u formalnom, institucionalnom obrazovanju ili su koristili druge mogućnosti školovanja, u biografijama skoro svih velikih ljudi pominju se jedan, ili nekoliko učitelja koji su imali presudan uticaj na njihovo stvaralaštvo.

Kako da nastavnik bude uspešan u pružanju podrške kreativnim kapacitetima učenika i njegovom ukupnom razvoju? Za učenika i njegovu porodicu, škola je predstavljena u liku nastavnika. Od nastavnika se očekuje da dobro poznaje oblast koju predaje, sadržaje i metodologiju discipline; da poznaje metodiku rada sa decom i posebno karakteristike uzrasta sa kojim radi; da bude osoba sa širokom kulturom, što uključuje upućenost u mnoge relevantne oblasti, aktuelne događaje i vrednosti. Pored obrazovanja, nastavnik ima posebnu ulogu u vaspitanju mladih, a to znači da, uz znanja i predavačke veštine, on svojim ličnim kvalitetima, ponašanjem, stavovima i vrednostima služi kao model za ugledanje. Nastavnik započinje svoju komunikaciju sa učenikom sa pozicije onoga ko više zna, ima veća prava, stariji je, a treba da je završi kao partner i saradnik, pretvarajući učenje u kreativan proces saznavanja kojim obe strane doprinose. Kako se ovo može postići?

## Osobine uspešnih nastavnika

Brojna ispitivanja i iskustva iz školske prakse ukazuju na određene osobine koje imaju uspešni nastavnici. Nastavnika čine podobnim za rad sa darovitim učenicima snažna, emocionalno konzistentna ličnost sa širokim intelektualnim interesovanjima, inventivnost, fleksibilnost, komunikativnost i vrlo visoko obrazovanje za obavljanje nastavničkog posla (Koren, 1988). Prema istom izvoru, nastavnik treba da bude zainteresovan za pomaganje svojim učenicima i njihovo vođenje. Daroviti učenici od idealnog nastavnika najviše očekuju da ih razume, da ima smisla za humor, da može da učenje učini zabavnim i da je veseo. Takođe, da ih podržava i uvažava, da je inteligentan, dosledan i fleksibilan. Potrebno je napraviti selekciju – dobar

izbor nastavnika i neprekidno ih osposobljavati za tu ulogu da bi bili uspešni u otkrivanju darovitih učenika i sposobni da im pruže odgovarajuću podršku radeći s njima – zaključuje autor.

Đorđević (1979), na sličan način, određuje profil ličnosti i repertoar ponašanja nastavnika koji bi pogodovali podsticanju kreativnosti njihovih učenika. U cilju podsticanja kreativnog talenta, nastavnici treba da se odnose s poštovanjem prema neobičnim pitanjima koje učenici postavljaju i prema neobičnim idejama koje saopštavaju. Nastavnici treba da pokažu deci da njihove ideje imaju vrednost. Nastavnici treba da pruže učenicima mogućnost za samoinicijativno učenje i pokažu poverenje u takav rad. Takođe, nastavnici treba da obezbede periode rada ili učenja kada se rad učenika neće ocenjivati. Nastavnik mora da bude zainteresovan za svoje učenike, spreman da im pomaže, da im veruje, da se ne prikazuje kao nepogrešiv i da ne bude suviše strog. Nastavnik treba da razvija i održava stalnu radoznalost učenika, da ih oslobađa straha od grešaka, da pored kognicije podstiče i njihovu fantaziju, raznovrsnost u prilazima i rešenjima, inicijativu i lične kontakte sa kreativnim stvaraocima, kao i da izbegava stereotipnost u odnosima sa onima koji pokazuju kreativne potencijale.

Podaci prikupljeni u istraživanjima ukazuju da su u radu sa darovitim učenicima uspešni oni nastavnici koji dozvoljavaju veće mogućnosti izbora svojim učenicima pri određivanju tema koje će se obrađivati; nastavnici koji zastupaju neortodoksne poglede; nastavnici koji nagrađuju divergentno mišljenje; nastavnici koji rade sa uživanjem svoj posao; nastavnici koji neformalno komuniciraju sa učenicima izvan učionice. Nastavnici koji podstiču kreativna ispoljavanja učenika odlikuje ostvarivanje pozitivnih odnosa sa učenicima u principu; ovi nastavnici često i kvalitetno verbalno komuniciraju sa učenicima i motivišu ih za rad; oni su fizički bliže učenicima dok predaju u odnosu na manje uspešne nastavnike; pokazuju recipročan smisao za humor sa svojim učenicima; provode više vremena sa učenicima kada to zadatak zahteva, izražavajući tako fleksibilnost u pogledu korišćenja svog vremena i rasporeda. Jednom rečju, uspešni nastavnici shvataju razvoj kreativnosti učenika kao krajnji cilj učenja i čine sve da ga ostvare (Chambers, Story, prema: Maksić, 1993b).

U komunikaciji sa svojim nastavnicima, učenici najveću pažnju obraćaju na njihovu ličnost, ponašanje i stručnost (Đorđević i Đorđević, 1988). Pozitivna svojstva ličnosti nastavnika koje učenici najčešće navode obuhvataju humanost, dobrotu, pravednost, čestitost, naklonost prema učenicima, otvorenost, smisao za šalu, iskrenost, ljubaznost i lepo ponašanje, uvažavanje i poštovanje učenika, razumevanje njihovih potreba i problema, poverenje u učenika i zainteresovanost za njih. Slede obeležja nastavnikovog ponašanja koja oblikuju ukupnu komunikaciju i

njegov pedagoški rad: uvažavanje mišljenja učenika, osetljivost za osećanja učenika, spremnost da pomogne učeniku, tumačenje ponašanja učenika na najbolji mogući način, ohrabrivanje i podsticanje učenika, briga o učenicima, vođenje dijaloga sa učenicima. Treću grupu čine karakteristike koje govore o nastavnikovoj stručnosti: poznavanje struke i nastavne discipline, sposobnost lepog i ubedljivog izražavanja, stvaralački rad usmeren na pripremanje nastave i rada sa učenicima, predavačka sposobnost, organizacione sposobnosti.

U opisima učenika o tome šta im se dopada, šta je dobro kod njihovih nastavnika, pojavljuju se još neke karakteristike, kao što su karakteristike koje se odnose na izgled nastavnika (fizički izgled, glas, oblačenje), i učešće nastavnika u aktivnostima učenika izvan nastave (slobodne aktivnosti, sekcije, klubovi, naučne grupe, specijalizovane organizacije u školi i van škole). Međutim, zastupljenost ovakvih odgovora je znatno manja, što znači da su te karakteristike od manje važnosti učenicima. Rekli bismo da učenici značajno manje obraćaju pažnju na ove karakteristike. Uočeno je da su nepoželjne karakteristike nastavnika (fizičko kažnjavanje učenika, udaljavanje sa časa, davanje učenicima pogrđnih imena i drugi oblici verbalne agresije) češće navodili dečaci, na osnovu čega je pretpostavljeno da su oni pod većim pritiskom neadekvatnog, nepoželjnog i negativnog ponašanja nastavnika.

U okviru ispitivanja, sprovedenog sa nastavnicima muzike, došlo se do podataka koji idu u prilog tvrdnje o uticaju posvećenosti nastavničkom pozivu na uspešnost u radu sa decom (Bogunović, 2004). Među nastavnicima obuhvaćenim ispitivanjem bilo je moguće razlikovati tri grupe. Prva grupa nastavnika, koju čini približno trećina od ispitanih (31%), je snažno orijentisana na obrazovni proces i pedagošku karijeru. Ovi nastavnici imaju kompetentnost u podučavanju, stručno se usavršavaju, često su članovi žirija na takmičenjima i predavači na majstorskim kursovima, ali oni sami nisu aktivni izvođači. Pedagoške aktivnosti ovih nastavnika govore o izuzetnoj angažovanosti koja proizilazi iz prirode profesije i iz spremnosti nastavnika da u velikoj meri učestvuju u vannastavnim oblicima rada sa učenicima. Vannastavni rad nije obavezan za nastavnika, ali se ovakav pristup odražava povoljno na postignuće njihovih učenika. Ovi nastavnici imaju snažnu unutrašnju motivaciju, a izbor pedagoške orijentacije bio je njihova lična odluka.

Drugu grupu nastavnika koji su uključeni u ispitivanje čine oni nastavnici koji su u suštini orijentisani na razvoj svoje karijere u muzici (24%). Oni su aktivni izvođači koji imaju visok stepen ličnog obrazovanja. Izvestan broj nastavnika iz ove grupe pozivan je za člana žirija ili predavača na majstorskim kursovima. Ovi nastavnici nemaju visoka postignuća u oblasti vaspitno-obrazovnog rada. Preostali nastavnici koji su obuhvaćeni ispitivanjem čine treću grupu (45%). Ovi nastavnici ne ističu se ni kao predavači na kao izvođači, i sa promenljivim uspehom obavljaju

obe delatnosti. Većina nastavnika koji rade u školama dolazi iz treće grupe. Imajući u vidu opisanu strukturu nastavnika, Bogunović (2004) zaključuje da je potrebno, u cilju povećanja kvaliteta nastavnog osoblja i poboljšanja uspeha u radu sa učenicima, da nastavnici imaju mogućnost izbora i obavljaju posao nastavnika kada to žele. S druge strane, bilo bi dobro kada bi se mogao umanjiti broj onih koji rade kao nastavnici bez takve motivacije.

Različita svojstva nastavnika doprineće muzičkoj uspešnosti učenika u zavisnosti od nivoa uspešnosti koji se razmatra. Učenici će imati veći broj učešća i visoke rezultate na takmičenjima, a zatim i veći broj javnih nastupa, ukoliko imaju visoko kompetentne nastavnike, koji imaju jasnu pedagošku profesionalnu orijentaciju. Najprediktivnija mera pedagoške uspešnosti nastavnika je postignuće njegovih učenika na takmičenjima. Za učešće na takmičenjima, koje predstavlja vrlo visoke vidove izvođačke uspešnosti učenika, pored pedagoške kompetentnosti nastavnika, značajno je njegovo kontinuirano stručno usavršavanje i saradljivost, ekstraverzija i savesnost. Za nešto niže vidove izvođačke uspešnosti, kao što je javni nastup, značajni su već pomenuti aspekti ličnosti nastavnika, saradničko podsticajni aspekti odnosa sa nastavnikom i stručni i profesionalni kvaliteti nastavnika.

Karakteristike nastavnika koje su važne za školsku uspešnost učenika razlikuju se od onih koje doprinose uspešnosti na višim nivoima postignuća. Za određene vidove školske uspešnosti učenika, kao što je ovladavanje programskim zahtevima, najznačajniji su saradničko-podsticajan odnos nastavnika i učenika (motivirše, zabavan, hvali, prijateljski nastrojen) i dimenzije ličnosti nastavnika (saradljivost, ekstraverzija, savesnost). Za ovaj vid uspešnosti nisu bitni stručni ni profesionalni kvaliteti nastavnika. Pokušavajući da objasni dobijene nalaze, Bogunović (2004) postavlja niz pitanja. Da li je školsko postignuće po prirodi više konvencionalno a manje kreativno, ili je ono samo osnova na kojoj će se možda nadograditi kreativan izraz? Ako za uspeh učenika na instrumentu, kao vidu školskog postignuća, nije važna nijedna karakteristika nastavnika, da li to znači da je on određen nekim drugim činiocima? Da li je to talenat, a ako jeste, koliko su ove sposobnosti vaspitljive?

Od nastavnika se očekuje empatičnost, u smislu sposobnosti i spremnosti da se postavi na mesto učenika i bolje ga razume. Kada se srednjoškolski nastavnici uporede sa grupom službenika (pravnici i ekonomisti), nalazi ispitivanja ukazuju da opštu empatičnost nastavnika odlikuje, kao i ostali deo populacije, sposobnost za adaptivno povišenu emocionalnu reagibilnost i smanjenu emocionalnu neosetljivost (Radovanović, 1993). Nastavnici su više od službenika obdareni empatijskom fantazijom, koja predstavlja sposobnost uživljavanja u zamišljene likove i situacije. Međutim, između nastavnika i službenika ne postoje značajne razlike u ukupnom empatijskom potencijalu ni u strukturi opšte emocionalne dispozicije, nego samo u

načinu njenog ispoljavanja. U empatijskoj reagibilnosti nastavnika preovladavaju afektivni elementi, egocentričan i nerealističan smer empatijskih reakcija i krutost, nespontanost i ranjivost u emocionalnoj ekspresiji, naročito u interpersonalnom kontekstu.

Opisane karakteristike nastavnika ne predstavljaju dobru osnovu za njihovo angažovanje u vaspitanju emocija učenika, a one su neophodna osnova za kreativan izraz. Osnovni zadaci emocionalnog vaspitanja obuhvataju unapređenje emocionalne prijemčivosti, ohrabrivanje spontanosti, negovanje socijalnih osećanja, unapređenje samoprihvatanja i podizanje nivoa aspiracija (Dunlop, 1986). Unapređivanje emocionalne prijemčivosti odnosi se na udaljavanje od egocentričnog stava i od rukovođenja načelom neposrednog zadovoljstva. Ohrabrivanje spontanosti znači podržavanje neposrednog i samopouzdanog reagovanja u okviru kojeg se sopstvene navike ponašanja doživljavaju kao autentičan izraz slike sopstvenog *ja*. Negovanje socijalnih odnosa podrazumeva osećanja pripadnosti i učestvovanja u zajedništvu, sposobnosti identifikacije sa voljom i osećanjima drugih i grupe. Unapređivanje samoprihvatanja traži uvažavanje sopstvenih osećanja i spremnosti da se od njih i pomoću njih nešto nauči, pošto su i ona vodiči ka realnosti i kroz nju. Podsticanje samoprevazilaženja vodi u razvijanje spontane psihičke otvorenosti za sve ono što je van čovekovog uskog *ja*.

Posao nastavnika može se obavljati više ili manje kreativno, a kreativnost u radu pretpostavlja postojanje određenih uslova (Sternberg & Lubart, 1995). Da bi odrastao čovek mogao da bude kreativan na svom radnom mestu potrebno je, najpre, da pretpostavljeni nagrađuju kreativnost onih radnika koji je ispoljavaju. Dalje, ta osoba treba da preuzima razuman rizik u svom radu, prevazilazi prepreke tako da ne dozvoli da je zaustave na putu realizacije ideje i da misli na duže staze i duži vremenski rok. Potrebno je da pojedinac nastavi sa svojim „rastom“ u oblasti, tako da radi i da se trudi i kada je već dosta postigao, da bude svestan toga koliko zna o određenoj stvari (bilo da je to malo ili mnogo); da bude u stanju da toleriše nejasnoće, bez obzira odakle dolaze; i da ponovo postavi sebi nerešive i „neukrotive“ probleme koje treba da reši. Da bi čovek došao do kreativnog otkrića on mora da nađe ono što voli da radi, da zna kada da menja radnu okolinu da bi bio kreativan, a pošto to više ne može, kada da je napusti.

Da bi uticali na razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja učenika, nastavnici treba da posluže kao modeli koji kreativno misle i kreativno se ponašaju. Uspešni nastavnici hrabre učenike da dovedu u sumnju pretpostavke od kojih polaze nastavni sadržaji; dozvoljavaju greške u radu učenika; podstiču učenike da preuzimaju umereni rizik; daju kreativne naloge i procene učenicima (Sternberg, 1996). U cilju podsticanja kreativnosti učenika, nastavnici moraju da im pruže priliku da

sami definišu probleme koje će proučavati; nagrađuju ideje i produkte do kojih učenici dođu u procesu saznavanja; obezbeđuju dovoljno vremena za ispoljavanje kreativnog mišljenja u nastavi; podstiču učenike da tolerišu nejasnoće. Poželjno je da nastavnici podsećaju učenike na činjenicu da se kreativni mislioci suočavaju sa preprekama, a zajedno treba da dođu do toga kako kreativni mislioci imaju potrebu da nađu podsticajno okruženje i da rade na stvaranju okruženja u kojem će moći da budu kreativni. Nastavnici treba da budu voljni da se razvijaju i napreduju u svojoj oblasti i onome čemu pokušavaju da nauče svoje učenike, što uključuje kako poznavanje discipline tako i razvoj nastavničkih veština.

Ima puno mentalnih blokova koji otežavaju kreativno mišljenje, kako dece tako i odraslih (Oech, prema: Popova, 1998). Pojedinaac je sklon da se otvori i istražuje svoje unutrašnje prepreke kada se oseća sigurno, što se retko ili u nedovoljnoj meri dešava u školi. U školskim situacijama, pitanja često imaju jedan ispravan odgovor koji ograničava učenikovu potrebu za kreativnim mišljenjem i podiže strah od pravljenja grešaka; sistem nagrađivanja obeshrabruje preuzimanje rizika koji leži u suštini kreativnosti; mnogi nastavnici smatraju da je idealan učenik onaj koji je miran, sledi uputstva, ne postavlja pitanja i ne ometa realizaciju nastavnikovog plana časa. Dovodjenje nastavnika u situaciju da istražuju sopstvene blokove i iskustva iz škole omogućava im da bolje razumeju kreativne učenike i čine ih osetljivijim za prepreke za kreativnost njihovih učenika u učionici. Slično istraživanje bi moglo primeniti na učenike kao deo njihovog kreativnog treninga.

Kreativni trening može da pomogne rad nastavnika na individualnim aspektima kreativnosti učenika. Glavni ciljevi vežbanja kreativnosti su: negovanje kreativne svesti i kreativnih stavova; vežbanje kreativnih sposobnosti kroz različite tipove aktivnosti, naročito postavljanje pitanja, definisanje problema, vođena vizualizacija; ovladavanje do majstorstva (ili u potpunosti) tehnikama kreativnog mišljenja, kao što su moždana oluja i kreativno rešavanje problema; uključivanje učenika u kreativne aktivnosti, a pre svega razna međunarodna takmičenja. Negovanje kreativne svesti i kreativnih stavova obuhvata: svest o značaju kreativnosti za lični razvoj; svest o barijerama (preprekama) za kreativnost; voljnost da se preuzmu rizici, prave greške i čak ne uspe; uvažavanje uloge kreativnih ideja i kreativnih ljudi u istoriji civilizacije; predispozicija da se misli kreativno i igra idejama (Torrance, prema: Popova, 1998).

Ispitivanje faktora koji doprinose razvoju kreativnosti onih koji uče pokazuje da studenti sa boljeg univerziteta značajno češće navode, u odnosu na svoje kolege sa manje prestižnog univerziteta, da njihovi nastavnici podstiču kreativnost. Nastavnici to čine tako što kod studenata izgrađuju interesovanje za otkrića i nova znanja; postavljaju izazovna pitanja na času koja studente motivišu da misle i rezonuju;



podstiču studente da analiziraju različite aspekte problema; pokazuju poštovanje za ideje studenata i stimulišu njihovu nezavisnost (Alencar, 1996). Danas prevladava uverenje da treba obezbediti uslove za ispoljavanje kreativnosti u školi i obrazovne mogućnosti za razvoj darovitih učenika u redovnoj nastavi koja je namenjena svoj deci. Podrška se najčešće vidi u individualizaciju učenja koje se odvija u razredu. Za unapređenje ovoga rada neophodno je stručno usavršavanje nastavnika, na primer trening u strukturisanom mišljenju (Eyre, 2002).

Opšta uputstva nastavnicima ističu da nikada nije kasno da počnu sa radom sa darovitim, talentovanim učenicima. Što su učenici sposobniji veće su mogućnosti i nisu manje potrebe za podrškom! Mora se biti razuman. Jedini kriterijum je da to što učenik radi ima nekakvog smisla za njega i da nisu ugrožene neke druge njegove potrebe, koje su možda urgentnije sa razvojnog stanovišta u datom trenutku (na primer, da se igra, druži). Deca dolaze u školu sa različitim predznanjem i kapacitetom da primaju nova znanja, a i njihov razvoj ima različit tempo. Nastavnici treba pažljivo da registruju njihova interesovanja i da odgovore na njih koliko mogu (to često može biti dovoljno), ne zaboravljajući pri tom, da osnovna škola treba da popravi nedostatke u predznanju i mentalnom razvoju dece iz deprivirane sredine.

Dalje, kada počinju da rade sa učenicima koji imaju posebne sposobnosti, nastavnici ne mogu postavljati visoke zahteve u pogledu opremljenosti, izvora i drugih uslova. Bilo bi dobro da takve podrške ima, ali često nije tako, što ne znači da treba odustati od takvog rada. Uvek je korisno da se preispitaju izvori koji stoje na raspolaganju. Ovo za mlađe nastavnike može značiti da treba da se upoznaju sa svime što škola i mesto imaju (biblioteka, neiskorišćene prostorije, arhiva, muzej, dom kulture, pozorište). Nastavnici bi trebalo da se upoznaju sa onim što znaju njihove kolege iz škole i iz drugih škola, šta mogu da pruže roditelji i zainteresovani rođaci učenika. Često u ovakvom radu mogu volonterski da pomognu nezaposlene majke učenika, penzionisane kolege nastavnici i bivši đaci dok idu u srednju školu ili studiraju, kao i drugi studenti raznih fakulteta opredeljeni za nastavnički poziv.

Nastavnici bi, takođe, trebalo da znaju da učenik može imati dara za nešto što se ne proučava u školi. Nastavnik ne sme da zaboravi da se u školi uče samo neke stvari koje su bitne za snalaženje u životu. Mnogo je primera uspešnih đaka koji ne uspevaju čak ni u profesiji za koju su se spremali. Mnogo je uspešnih ljudi koji nisu srećni. Tek je ukupno zadovoljstvo životom znak sklada i uspeha pojedinca i svih onih koji su uključeni u njegov razvoj. Potrebna je atmosfera podrške, u kojoj će moći da raste učenikovo samocenjenje, sloboda da se izrazi i istražuje, da bude emotivno uključen. Nastavnik treba da stvara okruženje koje nije preteće, ne uznemirava, da razvije i ispoljava duh prihvatanja i potvrđivanja. Učenje treba da bude otkrivanje suštine fenomena o kojima se uči i da se doživi kao izazov.

U nekim obrazovnim sistemima definisani su kriterijumi u vezi s time koje kompetencije nastavnici treba da imaju da bi uspešno radili sa darovitim učenicima. Primera radi, očekivanja od nastavnika u Kalifornijskim školama definisana su kao 10 klastera kompetencija. To su: prepoznavanje darovitih; znanje o prirodi i potrebama darovitih; iskorištavanje podataka identifikacije u planiranju individualnih programa za darovite; poznavanje odgovarajućih programskih modela za podršku darovitima; znanje i veštine u upravljanju grupnom dinamikom; znanje o diferenciranim programima; interes i obaveza da se stalno razvijaju; poznavanje zakona i pravnih normi vezanih za vaspitanje darovitih; znanje i veštine savetovanja darovitih učenika i njihovih roditelja; znanje o savremenim trendovima i izvorima u vaspitanju i obrazovanju darovitih (Koren, 1988).

### Priprema i obuka nastavnika

Obrazovanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima treba da obuhvati upoznavanje fenomena darovitosti, osposobljavanje za identifikovanje i pedagoško-didaktičko-metodički rad sa darovitim, ovladavanje znanjima i veštinama rada sa darovitim u redovnoj nastavi i drugim oblicima vaspitno-obrazovnog rada u školi i van škole; razvoj pozitivnih stavova prema darovitim učenicima, društvenom i ličnom značaju razvoja darovitosti; uočavanje sopstvene uloge u razvoju darovitih pojedinaca; razvoj kritičkog stava prema sopstvenoj praksi u radu sa darovitim i potrebe za neprekidnim profesionalnim usavršavanjem u ovoj oblasti (Jovanović, 2004). Ovakvi ciljevi mogu se postići kroz obrazovne programe u okviru izučavanja pedagoških i psiholoških disciplina i odgovarajućih metodika, preko izbornih predmeta usavršavanja za nastavnike koji imaju posebna interesovanja za rad sa darovitim, koji su motivisani za veći stepen samostalnog i kreativnog rada i za one koji već postižu zapažene rezultate u odnosu na druge nastavnike. Posebnu vrstu izbornih predmeta mogli bi da čine programi koje kreira nastavnik za svoje stručno usavršavanje.

Vaspitno-obrazovni rad sa darovitim decom odnosno podsticanje razvoja talenata i kreativnosti učenika smatra se regularnom obavezom nastavnika koji radi u osnovnoj i srednjoj školi. Takođe, podrazumeva se da je nastavnik u toku svog bazičnog obrazovanja u dovoljnoj meri obučan za ovu vrstu posla. Na motivaciju nastavnika se u praksi, uglavnom, ne obraća pažnja. Darovita deca, njihove potrebe, odgovarajuće obrazovne strategije i druga relevantna pitanja obrađuju se kao pojedinačne teme u okviru određenih nastavnih predmeta (psihologija, pedagogija, sociologija) na nastavničkim fakultetima, širom sveta. Formiranje posebnih kurseva o darovitim učenicima i kreativnosti novijeg je datuma, dok se određena usmerenja za rad u ovoj oblasti pojavljuju na višim nivoima obuke nastavnika, kao

što su specijalističke ili postdiplomske studije. Diploma specijaliste za obrazovanje darovitih može se steći u organizaciji međunarodnih organizacija, koje su formirane sa ciljem da podržavaju razvoj darovitih (ECHA, 2005).

Konkretno, obuka se organizuje na jednom od tri univerziteta u Holandiji, Nemačkoj i Švajcarskoj. Kurs je namenjen nastavnicima i drugim stručnjacima koji rade u školi i koji žele da se specijaliziraju za rad sa darovitim učenicima, pri čemu je poželjno da imaju odgovarajuće prethodno obrazovanje za nastavnika i radno iskustvo u obrazovanju. Program traje 500 sati, a predviđeno vreme podeljeno je ravnomerno na teorijski i praktični deo (koji uključuje vreme za izradu završnog rada). Teorijski deo kursa obuhvata pet tematskih celina koje se obrađuju proučavanjem literature i učešćem na sastancima na kojima se diskutuje o obrađivanim problemima. Preporučena literatura sadrži 18 referenci koje se mogu zameniti tekstovima na jezicima sredine iz koje dolazi polaznik, ali je za to potrebna saglasnost organizatora kursa. Savladanost teorijskog dele ocenjuje se tako što kandidat izvodi samostalnu evaluaciju jednog članka o darovitosti i takođe pismeno, usmeno ili kroz prezentaciju pokazuje da razume literaturu koju je poučavao.

Teorijski deo kursa započinje upoznavanjem sa koncepcijama darovitosti i obuhvata: osnovne pojmove o ljudskom razvoju, prirodi i koncepcijama ljudske inteligencije i kreativnosti; teorijama i modelima darovitosti i talenata; kognitivnim, afektivnim i socijalnim karakteristikama darovitih i talentovanih. Drugi blok je posvećen identifikaciji darovitih i talentovanih, i sadrži: osnove procesa identifikacije; razmatranje identifikacije kao procesa odlučivanja; instrumente za identifikaciju; modele identifikacije; primere identifikacije u praksi. Treći blok se tiče modela nastave i prakse u obrazovanju darovitih: akceleracija i obogaćivanje; planiranje i razvoj kurikuluma; karakteristike okruženja u kojem se uči; menjanje sadržaja, procesa i produkata; strategije u kurikulumu (ubrzavanje, obogaćivanje, grupisanje po sposobnostima); programi za darovite i talentovane; upoznavanje sa radom relevantnih institucija i programa u svetu; adaptacija kurikuluma u pogledu sadržaja. Četvrti blok je posvećen posebnim pitanjima, kao što su: daroviti i porodica; socijalne i emocionalne potrebe darovitih; posebne grupe darovitih (manjine, žene, neuspešni). U poslednjem bloku zastupljene su metodološke teme: od osnova istraživačkih paradigmi u obrazovanju, preko osnova merenja i evaluacije i čitanja naučne literature do uputstava kako izvesti empirijski istraživački projekat.

Praktični deo kursa obuhvata praktičan rad sa darovitim učenicima pod vođstvom supervizora, koji treba da traje najmanje tri meseca, kao i posete školama i drugim institucijama za darovite. Uspešno ovladavanje praktičnim radom dokazuje se pisanjem teksta u kojem se taj rad analizira i evaluira, dok se o posetama vaspitno-obrazovnim ustanovama piše kritički esej. Kurs se završava pisanjem završnog rada koji zahteva

izrada projekta obrazovanja za darovite učenike u jednoj školi. Ovaj rad treba da pokaže da je kandidat sposoban da: prepozna, analizira i reši problem u okviru obrazovanja za darovite; nađe literaturu za određenu temu i upotrebi je u izradi svog rada; razvije istraživački dizajn i primeni ga; analizira prikupljene podatke, predstavi ih sistematično i diskutuje u kontekstu postojećih programa za darovite. Organizatori kursa nude teme koje se mogu obrađivati u završnom radu, kao što su: neuspešni daroviti; diferencijacija po sposobnostima; kompaktiranje kurikuluma; obogaćivanje i akceleracija; neakademske mere; vežbanje kreativnosti u okviru pojedinih školskih predmeta; prezentacija studije slučaja sa kritičkom analizom i mogućim rešenjima; pisanje članaka o obrazovanju za darovite u formi za objavljivanje.

Pri univerzitetima u nekim evropskim zemljama postoje posebni programi za usavršavanje univerzitetskih nastavnika za rad na podsticanju talenata i kreativnosti njihovih studenata (Alibabić, 2001). Pripremu za rad sa darovitim studentima sprovode centri za usavršavanje univerzitetskih nastavnika u okviru delatnosti stručnih udruženja i međunarodnih organizacija, putem kurseva i seminara, uz upotrebu aktivnih metoda i kroz radionice. Programi obuhvataju teme, kao što su: metode rada sa darovitim; stilovi učenja i daroviti studenti; kako uskladiti predavanje za talentovane i prosečne studente; uloga mentora u radu sa darovitim studentima; značaj individualnog rada i individualizacije u radu sa darovitim; regulisanje i podsticanje ubrzanog studiranja; ostvarenje darovitosti kroz izborne predmete i sadržaje; instrumenti motivisanja grupe darovitih; položaj darovitih u prosečnoj populaciji.

Koji su glavni zadaci nastavnika u podržavanju darovitosti i talenata njihovih učenika, i na kakve prepreke nailaze u svom radu? Pošto nastavnici, uz roditelje, imaju najviše mogućnosti i razloga da uoče darovitost svojih učenika odnosno dece, logično je što su sud nastavnika i mišljenje roditelja najčešće prisutni kod donošenja odluke o tome da li da se pojedinac smatra potencijalno darovitim i kao takav uključi u identifikacionu proceduru. Ispitivanje pojedinih učenika ili manjeg broja učenika izvodi se na zahtev roditelja ili nastavnika, zbog teškoća koje se javljaju u njihovom napredovanju, a rezultati ovakvih ispitivanja koriste se za rešavanje konkretnih problema, savetovanje, terapiju. Istraživanja pokazuju da nastavnici u nižim razredima osnovne škole sa više uspeha izdvajaju darovite učenike na osnovu ukupnih podataka koje imaju o učenicima, nego što je to bilo moguće na osnovu uspeha na testovima opštih sposobnosti (Renzulli & Smith, 1978).

Ima više razloga koji navode nastavnike da pogrešno procenjuju kapacitete i mogućnosti svojih učenika. Prvi izvor nedovoljne valjanosti dijagnoza nastavnika je njihova sklonost da najviše vrednuju školsko postignuće koje je izraženo visokim školskim ocenama (Koren, 1988). Sledeći faktor koji može navesti nastavnika da ne

vidi darovitost učenika jeste manifestovani otpor takvih učenika prema rutinskim i za njih dosadnim školskim situacijama. Moguće su greške zbog namernog omalovažavanja darovitih učenika. Ponekad su razlog devijacije u osobinama ličnosti darovitih učenika (kao što su, izrazita introvertnost, jača anksioznost, depresija). Prisutne su i uobičajene greške subjektivnog procenjivanja, od kojih su najvažnije: halo-efekat, tendencija ka davanju prosečnih ocena, prilagođavanje kriterijuma konkretnom uzorku. Takođe, ozbiljan problem predstavlja nepostojanje odgovarajućih standarda razvoja dece i omladine prema kojima bi nastavnici određivali status darovitih i tako procenjivali njihove sposobnosti i mogućnosti.

Pred nastavnike se često postavlja uopšten zahtev da ukažu na darovitost učenika koji bi mogli imati koristi od programa za darovite, što ih može dovesti u nedoumicu u pogledu toga na šta da obrate pažnju i kojim karakteristikama da daju prednost. Sa ciljem da se pomogne nastavnicima koji vrše procenjivanje napravljeni su upitnici i skale u kojima su opisana tipična ponašanja darovitih učenika. Od nastavnika se traži da procene učenike sa kojima rade, odgovarajući na postavljena pitanja preko ponuđenih odgovora ili izražavajući određeni stepen saglasnosti sa tvrdnjama koje sadrži upotrebljena skala. Ovako prikupljeni podaci ne smatraju se konačnim, već se oni na koje je skrenuta pažnja dalje ispituju. Istraživanja otkrivaju da nastavnici ne mogu da prepoznaju sve darovite učenike, kao i da neke nedarovite proglašavaju za darovite. Greške u procenama i prognozama nastavnika kreću se čak do 50% slučajeva (Denton & Postletwaite, 1984; Koren, 1988).

Ilustracije radi opisaćemo dve skale koje treba da pomognu nastavnicima da uspešnije otkrivaju darovite učenike. *Renzulli-Hartmanova skala za procenjivanje karakteristika superiornih učenika*<sup>11</sup> sastoji iz četiri dela koji se odnose na karakteristike ponašanja u oblasti učenja, motivacije, vođstva i kreativnosti (Renzulli, Hartman & Callahan, 1971). Svaki deo skale sadrži 8 do 10 tvrdnji, a svaka tvrdnja sadrži opis karakteristike koja je, u najmanje tri istraživanja, potvrđena kao tipična za darovite mlade. Izdvajamo primere tvrdnji: Lako uči i dobro pamti činjenice (učenje); Brzo mu (ili joj) dosade rutinski zadaci (motivacija); Prihvata rizik (kreativnost); Vole ga ili je drugovi u odeljenju (vođstvo). Procene se daju u četiri kategorije od „retko“ ili „nikad“ do „redovno“ ili „skoro uvek“ dato ponašanje se pojavljuje. Skorovi darovitosti izračunavaju se posebno za svaku oblast i ne pravi se opšti skor. Instrument je naknadno proširen tako što su dodate skale za likovne, muzičke i dramske sposobnosti, komunikacijsku izražajnost i planiranje (Renzulli et al., 1997).

---

<sup>11</sup> Renzulli and Hartman's Scale for Rating Behavioral Characteristics of Superior Students – SRBCSS.

*PRONAD skala* sadrži tvrdnje sa opisima ponašanja koje su grupisane u 6 oblasti: intelektualna, akademska, kreativna, socijalna, umetnička i psihomotorna (Koren, 1989). Svaku oblast pokriva po 8 tvrdnji, pri čemu su tvrdnje ciklično poredane, za razliku od Renzuli-Hartmanove skale, gde su tvrdnje izložene koncentrisano po oblastima. Po sadržaju, tvrdnje iz ove skale veoma su slične onima iz Renzuli-Hartmanove skale. Kao primere, izdvajamo dva opisa: (1) Učenik ima za svoju dob<sup>12</sup> neuobičajeno razvijen rečnik. Govor mu je karakteriziran preciznim stilom, bogatstvom izraza, elaboracijom i tečnošću (intelektualna oblast); (2) Učenik pronalazi nekonvencionalna rješenja problema i za svaki problem obično ima više odgovora. U tim je rješenjima očita njegova dosjetljivost, originalnost i bogata mašta. Izbjegava rutinsko rješavanje problemskih situacija (kreativna oblast). Nastavnici procenjuju prisustvo svake opisane karakteristike u četiri kategorije: nikad, zanemarljivo retko; povremeno, neznačajno; često, značajno; uvek, vrlo izraženo. Zatim se prave skorovi za sve oblasti, a na osnovu njih profil. Mogući broj bodova u jednoj oblasti kreće se od 8 do 32, a indikativnim se smatraju svi rezultati iznad 20 bodova.

U praksi, upotreba skale kao pomoćnog sredstva za procenjivanje darovitosti učenika u toku nastave pokazala se kao vrlo komplikovana (Denton & Postlethwaite, 1984). Podaci dobijeni u istraživanjima ukazuju da je nastavnicima bilo teže da opišu učenika uz upotrebu skale, u kojoj su bila navedena ponašanja učenika na koja oni treba da obrate pažnju, nego bez upotrebe pomoćnih sredstava. Istraživači ipak veruju da je moguće osloniti se na predloge nastavnika i da se tačnost nastavničkih nominacija može značajno poboljšati pomoću treninga (Gear, 1978; Borland, 1978). Faktorske studije procena na skalama koje pokrivaju različite oblasti ponašanja učenika potvrđuju sklonost nastavnika da daju prednost jednim na račun drugih oblasti, a upravo ovim razlikama mogu se objasniti greške u procenjivanju. Nastavnici više procenjuju učenika na osnovu postignuća a manje prema kreativnosti i vođstvu, što u celini umanjuje vrednost njihovih procena (Burke, Haworth & Ware, 1982).

Iskustvo pokazuje da su mogućnosti korišćenja nastavničkih procena u identifikaciji, otkrivanju, ispitivanju i utvrđivanju darovitosti kod dece i mladih, značajno određene vrstom sposobnosti za kojom se traga. Prednosti pojedinih mera i izvora podataka mogu se videti u tabeli 17 (Kitano & Kirby, 1986). Bez obzira na sve primedbe na nastavničke procene, one predstavljaju prvi izvor podataka koji se preporučuje kod svih vrsta darovitosti. Rezultati sa testova nisu dovoljni da se darovitost potvrdi, niti ima mnogo više razloga da se više veruje postignuću na testu nego ostalim pokazateljima darovitosti. Ovo je naročito vidljivo kod

---

<sup>12</sup> Skala je napisana na srpskohrvatskom jeziku, te smatramo da se navodi mogu dati u originalu.

kreativnosti. Pored već pomenutih izvora, nastavničkih procena i testova kreativnosti, u procenjivanju kreativnosti od koristi su nominacije od strane eksperata, roditelja, drugova, samonominacija, biografski podaci, anegdotski materijal, proizvodi i rezultati na testovima kritičkog mišljenja.

*Tabela 17: Preporučeni izvori podataka za identifikovanje različitih tipova darovitosti (Kitano & Kirby, 1986:109)*

Izvori podataka	Tipovi darovitosti				
	Intelektualna	Akademski	Kreativna	Socijalna	Umetnička
Procene nastavnika	+	+	+	+	+
Kumulirani podaci / Prosečna ocena	+	+			
Nominacija od strane roditelja	+	+	+	+	+
Nominacija od strane drugova	+	+	+	+	+
Samonominacija	+	+	+	+	+
Biografski podaci		+	+	+	+
Anegdotski materijal		+	+	+	+
Učenički proizvodi		+	+	+	+
Članstvo u raznim organizacijama		+		+	
Nominacija od strane eksperata		+	+		+
Grupni testovi inteligencije	+	+		+	
Grupni testovi znanja	+	+			
Individualni testovi znanja	+	+		+	
Testovi kreativnosti			+		+
Testovi kritičkog mišljenja	+	+	+		
Testovi posebnih sposobnosti (na primer, muzičkih)				+	+



Ispitivanja mišljenja stručnjaka za rad sa darovitom decom i mladima o prirodi darovitosti ne pruža preciznije procene u odnosu na ostali deo populacije (Cramer, 1991). Grupa eksperata za obrazovanje darovitih dobila je zadatak da definiše darovitost, a prikupljeni podaci razvrstani su u tri kategorije: prva se odnosila na darovitost uopšte, druga na darovito dete, a treća na darovite odrasle. Preovlađujuće uverenje eksperata je da je darovito dete ono koje je razvojno ispred ostale dece u jednoj ili više oblasti. Ono ima potencijal ili ispoljenu sposobnost u opštim intelektualnim sposobnostima, specifičnim akademskim sposobnostima, vođstvu, kreativno-produktivnom mišljenju, vizuelnim ili izvođačkim umetnostima. Zbog tih potencijalnih i ispoljenih sposobnosti, dete zahteva diferencirane obrazovne usluge da bi funkcionisalo na nivou koji odgovara njegovim potencijalima. Darovit odrastao daje nezavisne i kreativne doprinose po kojima se prepoznaje.

Poseban problem za školu predstavljaju pogrešne predstave koje imaju nastavnici o deci visokih sposobnosti. Gros (Gross, 1997) tvrdi da kod nastavnika još uvek preovlađuju netačna uverenja o prirodi darovitih učenika, što smatra neprihvatljivim. Autorka ističe potrebu za hitnom akcijom u pravcu menjanja stavova nastavnika prema ovoj grupi učenika, tvrdeći da se negativnim stavovima nastavnika mogu objasniti mnogi dosadašnji neuspesi u radu sa darovitim učenicima. U drugom istraživanju, sprovedenom u Srbiji, potvrđena je velika zainteresovanost nastavnika, učenika i njihovih roditelja za obezbeđivanje adekvatnih uslova za obrazovanje darovitih učenika, ali i brojne nedoumice u pogledu toga koje su metode i načini rada najprimereniji. Međutim, uočeno je da se otpor prema posebnom obrazovanju za darovite učenike javlja u slučajevima kada je zasnovan na realnim iskustvima sa nepovoljnim posledicama pomenutih oblika rada, a ne na direktnom protivljenju posebnoj podršci za darovite (Maksić, 1997).

Ispitivanje stavova nastavnika prema darovitim učenicima pokazuje da su ti stavovi manje negativni nego što je bila procena samih darovitih učenika (Colangelo & Brower, 1987a, b). Podatak da iskustva sa darovitošću utiči na ponašanje nastavnika predstavlja dodatni podsticaj za uključivanje ovih sadržaja u njihovo stručno usavršavanje. Kako će nastavnici identifikovati darovite učenike za uključivanje u posebne programe, koji će konceptualni model upotrebiti, da li će ih birati na osnovu primera koje su susreli u svom radu, a koji ne moraju biti tipični, ili će izgraditi prototip o tome kako treba da izgleda učenik kojeg traže, povezano je sa količinom i vrstom iskustva koje oni imaju sa darovitim učenicima (Hany, 1993). Nastavnici sa malim iskustvom sa darovitim učenicima teže da određivanje darovitosti baziraju na primerima, dok oni sa većim iskustvom izgrađuju prototip na osnovu kojeg će procenjivati darovitost.

Preovlađujući pristup darovitim učenicima u školi je obogaćujući kurikulum. Nastavnici prihvataju podršku u okviru postojećeg obrazovanja, ali odbacuju elitističke usluge (Larson, 1990). Ispitivani nastavnici u Australiji i Velikoj Britaniji tvrde da su svesni svoje odgovornosti u davanju pozitivne podrške darovitim učenicima. U tom smislu, smatraju da priprema nastavnika za budući rad treba da se proširi posebnim kursevima o obrazovanju darovitih. Nastavnici koji su uključeni u specijalizovane programe za darovite razvijaju višu svest o potrebama učenika i više su kompetentni za identifikovanje talentovanih učenika, zaključak je ovog istraživanja. Na sličan način, finski nastavnici tvrde da dobro razumeju učenike visokih sposobnosti (Ojanen, 1993). S druge strane, u istom istraživanju, učenici tvrde da škole nisu učinile sve što su mogle za njihovo obrazovanje i razvoj!

Sledeće ispitivanje odnosilo se na stavove prema ubrzanom školovanju darovitih učenika nastavnika osnovne škole i studenata koji se pripremaju za nastavnički poziv (Townsend & Partick, 1993). Njegovi rezultati potvrđuju potrebu za pružanjem dodatnih informacija nastavnicima. Ispitivana su verovanja o efektima akceleracije na učenikovu adaptaciju na školu, njegov socijalni i emotivni razvoj i veštine vođenja. Ispitivači su procenili da prikupljeni podaci ukazuju na pozitivne, ali konzervativne stavove ispitanika prema ubrzavanju učenika. Zaključeno je da su shvatanja sadašnjih i budućih nastavnika zasnovana na dobronamernim verovanjima zdravog razuma, ali da nisu osnovana, ako se imaju u vidu objektivni podaci o efektima akceleracije dobijeni u evaluativnim studijama. Naime, istraživanja pružaju mnogo veću podršku primeni akceleracije, potvrđujući njene pozitivne efekte, dok se ona malo koristi u školskoj praksi, a jedan od razloga za to je otpor koji pružaju nastavnici.

Ispitivanje uslova pod kojima nastavnici ispoljavaju pozitivan stav prema posebnim programima za darovite učenike, takođe, ukazuje na potrebu za adekvatnom pripremom nastavnika za rad sa darovitim učenicima. Nastavnici prihvataju posebne programe za darovite učenike u meri u kojoj oni ne ometaju učenikovo obavljanje redovnih školskih obaveza (Ford, 1978). Odnos kanadskih nastavnika prema specifičnoj obrazovnoj podršci za darovite učenike je povoljan, izražen kao srednje i veliko slaganje sa uvažavanjem potreba i prava darovitih učenika (Gagne, 1983). Međutim, odnos se može opisati i kao kontroverzan, jer je jedan broj nastavnika u velikoj meri za posebne mere podrške darovitim učenicima (obogaćivanje, posebna odeljenja i akceleracija), a drugi u velikoj meri protiv. Što više znaju o darovitosti, sadržaju i ciljevima programa, nastavnici imaju pozitivniji stav prema njemu (Bransky, 1987; Mathews, 1981).

Prema istraživanju sprovedenom u našoj sredini, većina nastavnika smatra da nastavni plan i program i zahtevi koji se postavljaju nastavniku omogućavaju da se darovitim učenikima u redovnoj nastavi pruži samo delimična pažnja (Paser, 1992).

Nešto manji broj, ali još uvek većina nastavnika smatra da je za darovite učenike najznačajniji dodatni rad. Znatno manji broj nastavnika daje prednost vanškolskom angažovanju, a najmanji adekvatnom angažovanju u redovnoj nastavi. Skoro polovina nastavnika tvrdi da priprema dodatnog rada zahteva više vremena i napora od uobičajenog, a samo trećina nastavnika preferira rad sa darovitim učenicima. Prema proceni nastavnika, najčešći faktori koji otežavaju rad sa darovitim učenicima jesu: postojanje učenika različitih sposobnosti u odeljenju, loši materijalni uslovi, neadekvatno vrednovanje napora koje iziskuje rad sa darovitima, nepripremljenost nastavnika za rad sa darovitima i neopremljenost škole.

## Selekcija i razvoj nastavnika

Ne bi se moglo reći da se školovanju i usavršavanju nastavnika za rad sa darovitima poklanja potrebna pažnja. Prema rezultatima ankete koja je sprovedena 2000. godine, preko polovine ispitanih nastavnika osnovnih i srednjih škola u Srbiji želelo bi da sazna nešto više o identifikaciji i radu sa darovitim učenicima, a ovo interesovanje objašnjeno je nedovoljnom zastupljenošću traženih sadržaja u bazičnom obrazovanju nastavnika i njihovom procenom da se još nije našao optimalan način za negovanje darovitih i talentovanih (Đurišić-Bojanović, 2001a). Prema proceni samih nastavnika, osposobljenost studenata nastavničkih fakulteta za rad sa darovitim i kreativnim učenicima je niska, što navodi na pomisao o nekompetentnosti budućih nastavnika i nepovoljnim perspektivama darovitih učenika sa kojima oni budu radili (Krnet, 2001).

Nastavnici u Srbiji stiču bazično obrazovanje na različitim fakultetima i školama u zavisnosti od toga u kojoj vrsti škole će raditi. Postoje posebne studije za učitelje i vaspitače, kao i predmetne studije na višim školama za nastavnike koji će predavati određene nastavne predmete u osnovnoj školi. Za rad u srednjoj školi obavezno je univerzitetsko obrazovanje nastavnika, pri čemu diplomiranje na fakultetu u okviru određene oblasti pruža mogućnost predavanja više predmeta. Na primer, lekar ili inženjer mogu da predaju više stručnih predmeta u odgovarajućim školama. Mnogi fakulteti imaju posebne smerove za nastavnički poziv. U principu, prisutna je višegodišnja negativna selekcija kandidata prilikom upisa na nastavničke fakultete i opredeljivanja za nastavnički poziv. Posledica ovakve situacije je velika fluktuacija nastavnog kadra u okviru pojedinih disciplina.

Nepovoljna kretanja u nastavničkoj populaciji u Srbiji i teškoće u radu potvrđuju rezultati ispitivanja. U ispitivanju, sprovedenom 2003. godine, nivo profesionalnog obrazovanja nastavnika osnovne škole ne odgovara trenutnoj zakonskoj regulativi: prevladavaju nastavnici sa višim u odnosu na visoko obrazovanje (Antonijević

i Janjetović, 2005). Veliki procenat nastavnika sa višim obrazovanjem može se dovesti u vezu sa velikim brojem nastavnika čija se starost kreće između 50 i 59 godina života. Na osnovu procena koje su napravili sami nastavnici i njihovi direktori, većina je dobro upućena u nastavne ciljeve na čijoj realizaciji radi; što se tiče uspešnosti u ostvarivanju programa, većina nastavnika smatra da to postiže u značajnoj meri, dok su direktori kritičniji; samo polovina nastavnika je u velikoj meri zainteresovana za uspeh svojih učenika; posebnu pažnju zaslužuje podatak o visokom nezadovoljstvu nastavnika (tabela 18).

*Tabela 18: Kako direktori i nastavnici procenjuju neke pokazatelje školske klime (%)*

<i>Pokazatelji školske klime</i>	<i>Visoko</i>		<i>Nisko</i>	
	Direktori	Nastavnici	Direktori	Nastavnici
Zadovoljstvo nastavnika poslom	18	33	8	9
Nastavnikovo razumevanje nastavnih ciljeva	60	76	1	4
Uspešnost nastavnika u ostvarivanju programa	49	67	1	4
Nastavnikova podrška uspešnosti učenika	42	51	2	3

U pogledu stručnog usavršavanja nastavnika, direktori tvrde da je većina nastavnika tokom školske godine bila uključena u neki oblik stručnog usavršavanja. Najčešće je usavršavanje u cilju unapređivanja naučnih i stručnih znanja u okviru predmeta koji nastavnik predaje, zatim u cilju unapređenja pedagoških veština, potom u izradi ili podržavanju unapređivanja ciljeva koja sama škola postavlja, a najmanje je zastupljeno usavršavanje za korišćenje informatičke i komunikacione tehnologije u obrazovne svrhe. Što se tiče evaluacije rada nastavnika, direktori procenjuju da se kao najčešći pokazatelj koristi uspeh učenika, zatim posmatranje časa od strane direktora ili starijih kolega iz škole, posmatranje časa od strane inspektora ili drugih osoba izvan škole, a najmanje se primenjuje procena rada nastavnika od strane kolega. Izneti podaci idu u prilog iskustvu o nedovoljnoj saradnji među nastavnicima i potrebi da se radi na osveščivanju mogućnosti za unapređenje kvaliteta nastave kroz međusobnu saradnju i podršku (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005b).

Podaci o oblastima stručnog usavršavanja nastavnika prikupljeni od njih samih, sugerišu da dominiraju tradicionalne teme, kao što su nastavni sadržaji i metodika nastave, dok su nastavnici manje učestvovali u seminarima koji su

posvećeni informatičkim tehnologijama, unapređivanju kritičkog mišljenja učenika i ocenjivanju znanja. Saradnja među nastavnicima odvija se kroz diskusiju o podučavanju određenih pojmova, odnosno u obradi pojedinih tema i pripremi didaktičkog materijala, dok je veoma malo zastupljeno uzajamno posećivanje časova kao vid saradnje sa kolegama. O načinu rada nastavnika i realizaciji programa govori i struktura aktivnosti učenika na času, koja pokazuje da je slušanje predavanja vremenski najzastupljenija aktivnost, a samostalnom radu učenika posvećeno je malo vremena. Istraživači zaključuju da u nastavi preovlađuje tradicionalni metod rada, što se donekle može dovesti u vezu sa nižim nivoom obrazovanja nastavnika, njihovim godinama života, nedovoljnim i neadekvatnim stručnim usavršavanjem tokom rada (Joksimović i Bogunović, 2005).

S obzirom na predmet našeg interesovanja, izdvajamo seminare za stručno usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima, čiju realizaciju je podržalo Ministarstvo prosvete i sporta (Čaprić, 2003). Pregledanjem kataloga stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2003/2004. godinu nalazimo 20 seminara raznih državnih i nevladinih naučnih, obrazovnih i drugih institucija koje se direktno<sup>13</sup> usmeravaju na darovitost, talente i kreativnost (što čini 6% od ukupnog broja seminara navedenih u Katalogu). Ispitivanje ponude ukazuje da su daroviti prepoznati kao deca sa posebnim potrebama u okviru obrazovanja za demokratiju, dok je u odeljku za demokratizaciju obrazovanja i vaspitanja obuka za kreativno izražavanje, razvoj kreativnog mišljenja, podsticanje kreativnog ponašanja i rešavanje problema u nastavi. Preostali seminari tiču se kreativnog obrazovanja u pojedinim nastavnim oblastima (jezik, književnost i komunikacija; matematika, prirodne nauke i tehnologija; umetnost i muzika).

Analiza ponuđenih sadržaja koji se obrađuju u okviru seminara ukazuje na pokrivenost svih značajnih pitanja u oblasti obrazovanja i vaspitanja darovitih učenika. Planirano je razmatranje i rad na sledećim temama: pristupi sposobnostima i identifikaciji darovitosti; modeli za podsticanje i razvoj darovitosti i kreativnosti u učionici; modeli kreativnog rešavanja problema; obuka za rad i uspešnu saradnju sa roditeljima darovite dece; mentorski rad sa darovitim učenicima; podsticanje ispoljavanja kreativnih potencijala kod dece; priroda, razvoj i podsticanje kreativnog mišljenja; divergentno mišljenje, sedam inteligencija, problemsko mišljenje, zadovoljstvo uspehom i unutrašnja motivacija; uloga igre i projekti; razvoj osećanja sigurnosti, identiteta, moći, integriteta, mogućnosti, povezanosti sa sobom i drugima, snage, samozaštite, autonomije i vere u sebe; prepoznavanje, negovanje i vaspitanje

---

<sup>13</sup> Iz ovog razloga nisu razmatrani seminari koji se odnose na razvoj kritičkog mišljenja, mada je njihov značaj nesumnjiv u širem kontekstu.

umetničkih talenata; komunikacija sa darovitim detetom; muzičke i psihološke kreativne radionice.

Škola i nastavnici biraju seminar prema svojim mogućnostima i afinitetima, a polaznici dobijaju sertifikate koji se priznaju kao deo njihove obavezne stručne obuke. Mada nije precizirano trajanje za sve seminare, većina se kreće u rasponu od 12 do 80 sati, raspoređenih u dva do 14 radnih dana. Autori seminara su stručnjaci koji su uključeni u neporedan pedagoški rad, od predškolskih ustanova do univerzitetskog nivoa ili se na drugi način bave obrazovanjem (na primer, istraživački rad, humanitarni i edukativni rad nevladinih organizacija). Među organizacijama koje podržavaju programe nalaze se Ministarstvo prosvete i sporta sa svojim područnim odeljenjima; pojedini fakulteti i više škole Beogradskog univerziteta i Univerziteta umetnosti u Beogradu; Institut za pedagoška istraživanja; Akademija umetnosti u Novom Sadu; osnovne, srednje i muzičke škole (Beograd, Niš, Leskovac, Ivanjica); Klub mladih matematičara „Arhimedes“; Regionalni centar za rad sa darovitimima u Vršcu; Centar za permanentnu edukaciju u kulturi, umetnosti i medijima u Beogradu; Britanska humanitarna organizacija „Save the Children“, Fond za otvoreno društvo, Švedska individualna pomoć, časopis „Unikat“.

Kakve su mogućnosti da daroviti učenici dobiju veću podršku od svojih nastavnika u našim školama u bliskoj budućnosti ispitujemo u svetlu promena koje je donela i najavila aktuelna reforma obrazovanja. U tom cilju, razmatraju se osnovna reformska opredeljenja, novine koje sadrži Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003), Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2004) i Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). Donošenje Pravilnika trebalo je da postavi standarde znanja i veština koje će se tražiti od nastavnika i na osnovu kojih bi on trebalo da kvalitetno obavlja svoj posao. Postavlja se pitanje da li ponuđena rešenja predstavljaju dovoljne uslove za pružanje podrške optimalnom razvoju talenata i kreativnosti učenika, ili bi se takav cilj pre mogao da postigne na neki drugi način, na primer, ukoliko bi postojale posebne specijalizacije za rad sa darovitim učenicima?

Reforma obrazovanja koja je započeta 2001. godine obuhvata izmene u sistemu, organizaciji, sadržajima i načinu rada. Donose se novi zakoni o osnovnom i srednjem obrazovanju, definiše nacionalni kurikulum sa očekivanim rezultatima, promovišu individualni kapaciteti, sklonosti i potrebe učenika, nastavnika i škola. U trenutku kada je započet rad na reformi, svi osnovni oblici posebne podrške za darovite učenike bili su prisutni u našoj školskoj regulativi i praksi. Podrška za darovite učenike obuhvata mogućnost izdvajanja u posebne škole i odeljenja, više varijanti ubrzavanja koje treba da obezbedi skraćivanje školovanja, i obogaćivanje koje podrazumeva da se daroviti učenici angažuju više i uče brže od ostalih učenika



u okviru redovne škole i regularnog kurikuluma. Rezultati istraživanja i iskustva iz školske prakse ukazuju da najboljeg načina za rad sa darovitim učenicima nema, već se rešenje vidi u kombinovanju ubrzavanja i obogaćivanja (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004b).

Reforma obrazovanja najavljena je kao demokratizacija, decentralizacija i profesionalnizacija obrazovnog sistema i svih njegovih delova (Kovač-Cerović i Levkov, 2002). Navedeni procesi treba da omoguće realizaciju jednake dostupnosti obrazovanju, unapređenje sistema upravljanja i rukovođenja procesom obrazovanja, podizanje ekonomske efikasnosti korišćenja svih resursa u sistemu obrazovanja i stimulisanje nastavnika i učenika u podizanju kvaliteta nastave, učenja i sticanja znanja. Reforma insistira na uvažavanju uzrasnih, razvojnih i individualnih karakteristika dece. Definisano je opredeljenje da se nastavni rad prilagođava individualnim mogućnostima, potrebama i interesovanjima, kako bi se svakom učeniku omogućilo da razvije znanja i veštine određene ishodima obrazovanja. U celini, sve planirane promene naglašavaju jednakost u obrazovanju, a što se u odnosu na darovite učenike može odrediti kao istovremeno podržavanje jednakosti i izuzetnosti (Maksić i Đurišić-Bojanović, 2003).

Kompetencije nastavnika redefinišu se iz ugla otvaranja nastavnikove profesije prema uvažavanju razvojnih potreba deteta, interdisciplinarnosti posla, društvenoj situaciji i preuzimanju odgovornosti za sopstveni profesionalni razvoj (Kovač-Cerović i dr., 2004). Kompetencije koje se od nastavnika traže obuhvataju sledeće aktivnosti: upotreba i razvoj profesionalnih znanja i vrednosti u funkciji stvaranja stimulativnih situacija za učenja; komunikacija i interakcija sa učenicima, roditeljima, kolegama i lokalnom zajednicom; preuzimanje odgovornosti za planiranje, programiranje i upravljanje nastavom i učenjem; praćenje napredovanja učenika; planiranje i evaluiranje sopstvenog rada i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja. Za razvijanje ovih kompetencija potrebno je uspostavljanje celokupnog i koordinisanog sistema profesionalnog razvoja nastavnika, od njihovog inicijalnog obrazovanja tokom studiranja, preko uvođenja u posao nastavnika, do kontinuiranog profesionalnog usavršavanja uz rad.

Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005) određuje standarde koje nastavnik treba da zadovolji kako bi uspešno radio u školi. U prvom delu, koji čini *Program uvođenja u posao nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika*, dati su zahtevi na nivou planiranja, programiranja, ostvarivanja i vrednovanja obrazovno-vaspitnog rada, praćenje razvoja i postignuća učenika i saradnje sa kolegama, porodicom i lokalnom zajednicom. Nastavnik, vaspitač i stručni saradnik treba da znaju da: kreiraju podsticajnu sredinu za učenje i razvoj; prilagođavaju zahteve razvojnim nivoima dece i stilovima učenja dece; primenjuju



individualni pristup deci u procesu obrazovno-vaspitnog rada; prate individualni razvoj i napredovanje učenika; podržavaju inicijativu učenika, motivaciju za rad i spontano stvaralačko izražavanje; uvažavaju inicijativu i slobodu iskazivanja misli, stavova i uverenje kod učenika; poznaju različite oblike saradnje sa porodicom radi obezbeđivanja podrške razvoju učenika; i saraduju u organizovanju predstavljanja različitih oblika učeničkog stvaralaštva. Od stručnih saradnika se još traži da znaju da identifikuju talentovane učenike.

U drugom delu Pravilnika o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, izložen je *Program* za sticanje licence koji sadrži određeni broj pitanja u vezi sa razvojem sposobnosti, talenata i kreativnosti učenika, čije poznavanje nagoveštava obučenosť za rad sa darovitim učenicima. U okviru programa metodike obrazovno-vaspitnog rada sa elementima pedagogije i psihologije za nastavnike, stručne saradnike i vaspitače, predviđene su sledeće teme: razvijanje sposobnosti učenika u procesu nastave; individualizovana i diferencirana nastava; metodika razvijanja intelektualnih i drugih sposobnosti; razvoj stvaralačkog mišljenja i rad sa obdarenom decom. Iste teme pojavljuju se i u *Programu pedagogije i psihologije za pripravnika-nastavnika, vaspitača i stručnog saradnika* koji nije savladao ove predmete u toku studija. Propisi iz oblasti obrazovanja i vaspitanja koji se odnose na sve prosvetne radnike za dobijanje licence obuhvataju posebne obrazovne potrebe lica sa posebnim sposobnostima i mogućnosť bržeg napredovanja. Na kraju Pravilnika data je literatura za pripremanje ispita, u kojoj se dve od ukupno 69 preporučenih jedinica eksplicitno odnose na darovite učenike i njihovo obrazovanje.

U celini, normativna rešenja po kojima rade osnovne i srednje škole u Srbiji danas obećavaju stvaranje podsticajne sredine za sve učenike. Podsticajni obrazovni koncept za sve mogao bi da obezbedi kurikulum diferenciran u pogledu nastavnih sadržaja, metoda, ocenjivanja i standarda vezanih za ishode, ali je praktično to vrlo teško postići. Daroviti učenici se pominju kao posebna kategorija kod uputstava o radu stručnih saradnika koji treba da znaju da ih identifikuju i rade na stvaranju podsticajne sredine za njihov razvoj zajedno sa nastavnicima. Opređenjenje da se podržava spontano stvaralačko izražavanje učenika, zadatak svih zaposlenih u školi, može se smatrati indikatorom pasivnog odnosa prema kreativnosti. S druge strane, ovakav stav može biti posledica realne procene mogućnosti škole, nastave i školskog učenja da budu prokreativni, da postiču razvoj kreativnog mišljenja i izražavanja, ne samo učenika, već i nastavnika.

Za uspešan rad sa darovitim učenicima, nastavnik treba da usvoji određena znanja i razvije odgovarajuće veštine. Da bi se to postiglo potrebno je da se zadovolji više uslova, od kojih je prvi da se zahtevi, u vezi sa posebnom podrškom za darovite i za podsticanje razvoja talenata i kreativnosti učenika, koje sadrži školska

regulativa, pretvore u nastavne programe i sadržaje, a ovi uključe u pripremu i obuku nastavnika. Potrebno je međusobno povezivanje bazičnih nastavničkih studija i drugih oblika stručnog usavršavanja u cilju stvaranja celovitog i koherentnog sistema obuke (specijalizacije, postdiplomske studije, diploma Evropskog saveta za visoke sposobnosti, neformalni oblici obrazovanja, obrazovanje uz rad, lično usavršavanje u toku rada bez sticanja posebnih diploma). Sledeći je korak da se stručno usavršavanje nastavnika poveže sa njihovim profesionalnim napredovanjem.

Kako pripremiti nastavnike za rad sa darovitim učenicima u situaciji kada rezultati istraživanja o specifičnim karakteristikama nastavnika koji su uspešni u ovom poslu ukazuju da pre treninga treba vršiti selekciju nastavnika (Renzulli, 1992)? Da bi nastavnici bili u stanju da podrže optimalan razvoj talenata i kreativnosti učenika, neophodno je da njihovo bazično obrazovanje sadrži dovoljno informacija, posebne kurseve o darovitosti, da se neprekidno stručno usavršavaju u ovoj oblasti u toku svoga rada, kao i da u praksi imaju mogućnost slobodnog izbora. Kada dobijanje dozvole za rad bude prvi korak u ličnom razvoju nastavnika, uz obezbeđivanje uslova u kojima će on moći da se opredeljuje za rad sa određenom kategorijom učenika prema svojim afinitetima i kapacitetima, stvoriće se uslovi koji mogu doprineti uvećanju podrške za darovite učenike u našim vaspitno-obrazovnim ustanovama.

U međuvremenu, u cilju podrške razvoju talenata i kreativnosti učenika, preporučuje se unutrašnja reorganizacija vaspitno-obrazovnog procesa u školi (Koren, 1988). Potrebne su promene u pojedinim školskim ustanovama u smislu odgovarajućeg raspoređivanja, koncentracije, zaduživanja i stimulisanja raspoloživog kadra. Moguće je da se razredno-predmetno-časovni sistem učini fleksibilnijim i da se njegova ograničenja prevaziđu okupljanjem darovitih učenika i nastavnika oko programa koji su razvojno zasnovani na sposobnostima, interesovanjima i sklonostima obe uključene strane. Neophodna je međurazredna, međuškolska i međumesna saradnja nastavnika koji rade na istoj vrsti ili sličnim vrstama nastavnih programa. Poželjno je angažovanje svih nastavnika u stvaranju uslova za nesmetani razvoj njihovih učenika, a prema mogućnostima i kapacitetima svakog od njih.

## Šta dalje?

Istraživanja pokazuju da mnogi nastavnici ne vole kod učenika crte ličnosti i karakteristike ponašanja koje su povezane sa kreativnošću, dok sa druge strane, nastavnici smatraju, ili bar tako tvrde, da kreativnost treba da se podstiče u školi (Cropley, 1996). Kako se kreativnost u školi može povećati menjanjem uslova, i to, pre svega, ponašanja nastavnika? Da bi deca i mladi koji pokazuju posebne sposobnosti razvili svoje kapacitete do optimalnog nivoa, potrebni su im adekvatna

podrška u školi, stimulatívna i motivišuća okolina, koju stvara nastavnik. Postavlja se pitanje kako nastavnik može da radi u odeljenju izvodeći redovnu nastavu i, u isto vreme, odgovara na potrebe učenika sa posebnim sposobnostima? Da li je nastavniku potrebna pomoć u radu sa učenicima koji pokazuju posebne sposobnosti? Da li nastavnik treba da ima izuzetne sposobnosti za određenu oblast da bi mogao da otkrije učenikove izuzetne sposobnosti i radi sa njim? Da li svaki nastavnik treba da radi sa učenicima koji imaju izuzetne sposobnosti?

Najveći deo vremena koje provedu u učionici, nastavnici su aktivni, ali je njihovo angažovanje rutinsko, monotono i nedovoljno aktivirajuće za učenike. Istraživanja pokazuju da dve trećine vremena koje im stoji na raspolaganju za rad sa učenicima, nastavnici govore i traže da ih učenici slušaju (Passi, 1998). Da bi se u školu uvelo podučavanje veštinama mišljenja potrebne su izmene opredeljenja o tome šta je škola i čemu služi školsko učenje, utvrđivanje uslova koji će promeniti stvari i rad na njihovom obezbeđivanju. U cilju razvijanja integrativnog mišljenja kod učenika, neophodno je da se nastavnicima pruži dodatno obrazovanje. Moguće rešenje raskoraka između potrebnog i onog što škola nudi bilo bi obraćanje pažnje na druge izvore znanja, kao što su roditelji, vršnjaci, i brojne socijalne situacije u kojima se rešavaju problemi preživljavanja i napredovanja. Svet predstavlja ukupni univerzum za učenje, što znači da sve može biti izvor učenja i obrnuto, sve može biti učitelj.

Nalazi većeg broja ispitivanja ukazuju da nastavnike koji su uspešni u radu na razvijanju talenata i kreativnosti svojih učenika odlikuju karakteristike koje čine dobrog nastavnika. Iste ili slične osobine ima nastavnik koji je uspešan u radu sa svom decom, a njegov uspeh se može svesti na sposobnosti i veštine da organizuje nastavu koja je primerena mogućnostima učenika i da podržava njihove sposobnosti i kreativnost. Da bi škole imale dobre nastavnike, neophodni preduslovi su da poziv nastavnika postane privlačan, a da nastavnici budu birani i pripremani na odgovarajući način. Privlačnost nastavničkog poziva može se postići popravljanjem društvenog položaja nastavnika koje se zasniva na poštovanju i uvažavanju nastavničke struke i adekvatnom nagrađivanju njihovog rada (Đorđević i Đorđević, 1988). Uvođenje licence za nastavnike predstavlja jedan od pokušaja da se standardizuje izbor, prati i podstiče profesionalni razvoj i napredovanje nastavnika u okviru nastavničke karijere.

# EKSPERTNOST I PLURALIZAM U OBRAZOVANJU

---

O ČEMU JE REČ?

DA LI SE ŠKOLA MENJA ILI NESTAJE

Uvod

Modeli nove škole

Efikasno učenje i ekspertnost

Pluralizam u obrazovanju

ŠTA DALJE?

---

## Uvod

Potrebe za kreativnim rešenjima problema sa kojima se suočava i sa kojima će se suočavati savremeni svet u budućnosti nagoveštavaju da će se potražnja za kreativnim osobama nastaviti i, vrlo verovatno, dalje uvećavati. Razvoj kritičkog mišljenja, uz metakognitivne veštine i samovođeno učenje, potrebni su zbog zahteva za radnom snagom koja kritički misli, može da rezonuje na fleksibilan i kreativan način (Montgomery, 1996). Društvene institucije izražavaju opredeljenje da se kreativnost podrži u procesu formalnog obrazovanja i vaspitanja. Zahtevi su ambivalentni jer se traži podrška za izuzetne, a dozvoljava samo u okviru poštovanja jednakosti. Poseban izvor problema predstavljaju otpori zajednice prema pojedincu koji se razlikuje. Prihvatanje kreativnosti od strane društva trebalo bi da obezbedi da kreativne osobe ne razvijaju otpore i odbrambene mehanizme zbog toga što su drugačiji od ostalih i što ne pripadaju većini (Đorđević, 1979).

Svako pružanje podrške darovitima, od škole do radnog mesta, nosi strah od elitizma i dominacije najsposobnijih, njihovog iskorišćavanja i iscrpljivanja, radi ostvarivanja značajnih društvenih ciljeva, ili marginalizovanja, u cilju „zaštite“ interesa prosečne većine. Ukoliko se zaoštre iskazani stavovi i opredeljenja može se reći da se kreću od ideje da treba podsticati kreativnost onih koji je imaju i onih koji mogu dati najznačajnije društvene doprinose, ili da treba podsticati kreativnost svih u meri u kojoj je imaju, u oblastima u kojima se ispoljava. Nalaženje ravnoteže između mogućnosti i potreba pojedinca i potreba i interesa društva se podrazumeva. Za pojavljivanje talenta neophodne su izvesne biološke pretpostavke, te nije poželjno da se posedovanje određenih predispozicija vrednuje. S druge strane, biološke osnove učenja mogu se smatrati glavnim argumentom za podsticanje kreativnosti u školi. Da bi se mogućnosti ostvarile potrebni su i mnogi drugi faktori. Na školi je da neprekidno radi na stvaranju potrebnih uslova i tako opravda svoje postojanje.

## Modeli nove škole

Ispitivanje uslova za ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u školi dovodi nas do modela za promenu cele škole u cilju unapređenja njene efikasnosti. U ovim modelima kreativnost igra glavnu ulogu! Teorijske pretpostavke o mogućnostima razvijanja kreativnosti kreću se između dva ekstrema: od toga da kreativnost može, da nešto može ili da može malo da se razvija, do toga da ne može, nešto ne može i ne može nimalo. U prvom slučaju, podsticanje je nebitno, dok je u drugom neophodno. Kako se izneta uopštavanje mogu primeniti u kontekstu razvoja kreativnosti mladih generacija? Na nivou obrazovnog sistema, realan zahtev je da ne treba sprečavati ispoljavanje kreativnosti; na nivou škole i kurikuluma, ne treba otežavati ispolja-

vanje i razvoj kreativnosti; na nivou časa, treba aktivno podržavati ispoljavanje i razvoj kreativnosti; na nivou pojedinca, treba insistirati i tražiti podršku razvoju kreativnosti i van škole, u saradnji sa porodicom deteta o kome je reč.

O čemu govore modeli nove škole? Osvrnućemo se, najpre, na ideje o školi koja bi podržavala kreativnost u okviru teorije višestruke inteligencije zbog velikog uticaja koji je imala na školsku praksu. Svrha je škole da razvija sve inteligencije, kapacitete i veštine, i da pomogne ljudima da dostignu ciljeve svog zanimanja, profesije i posla koji odgovaraju njihovom specifičnom spektru inteligencija. Gardner (1993) veruje da će pojedinci kojima se pomogne da to urade, biti više angažovani i kompetentni i stoga više skloni da služe društvu na konstruktivan način. Idealna škola je *individualno usmerena* i zasnovana na dve pretpostavke. Prva je pretpostavka da nemaju svi ljudi ista interesovanja i sposobnosti, tako da ne uče svi na isti način. Druga pretpostavka polazi od uverenja da, s obzirom na količinu znanja kojima vlada savremeno društvo, nema čoveka koji bi mogao da nauči sve što treba i što je za učenje, pa bi bilo logično da se takvi zahtevi ne postavljaju pred mlade generacije.

Gardner (1985) je uveren da je moguće utvrditi intelektualni profil pojedinca (ili njegove sklonosti) još na ranom uzrastu i da se onda, na osnovu tog znanja, odrede obrazovne mogućnosti za datu osobu. Škola doprinosi razvoju pojedinca tako što mu omogućava da savlada sisteme značenja kulture u kojoj živi. Može se govoriti o pravcima, talasima i kanalima simbolizacije. Posle prve godine života, inteligencija koja se razvija ispravno obavezno se meša sa različitim simboličkim funkcijama i sistemima. Svaki talas simbolizacije započinje u okviru jedne inteligencije. Kanali simbolizacije su sredstva za kodiranje informacija koja su evoluirala u datoj kulturi, a u vaspitno-obrazovnom procesu se daju direktno učeniku. Kakve god da su razlike na početku, rana intervencija i konzistentan trening mogu da igraju odlučujuću ulogu u određivanju konačnog nivoa postignuća datog pojedinca, što ulogu škole čini izuzetno važnom. Skoro svaka normalna osoba može da postigne impresivnu kompetenciju u intelektualnom ili simboličkom domenu.

Veliki deo učenja u srednjem detinjstvu i adolescenciji predstavlja za dete rešavanje problema koje može dati kreativna rešenja prvog nivoa. Sledi stvaranje teorije, što predstavlja u najvećoj meri zadatak škole. Obrazovne institucije su napravljene da pomognu učenicima da steknu znanja koja nude dobro zasnovane teorije. Međutim, stare teorije koje je dete napravilo o pojavama na koje se naučne teorije odnose tako su snažne da otežavaju usvajanje naučnih teorija i ova borba se dešava kroz celo školovanje. Da bi pojedinac bio u stanju da stvori novu vrstu u oblasti svoga interesovanja, on mora od ranog uzrasta da uči kako su to radili drugi pre njega i da istovremeno razvija sopstveni pristup. Do ličnog stila u izvođenju stiže se dugotrajnim radom kroz igre, rituale i druge vrste stilizovanog izvođenja,

na čemu se radi u toku školovanja. Najviši nivo kreativnosti traži spremnost za rizik i izlaganje dece ovakvim iskustvima. Uključivanje u sportske aktivnosti za mnoge mlade predstavlja prvo uključivanje u visokorizično postignuće.

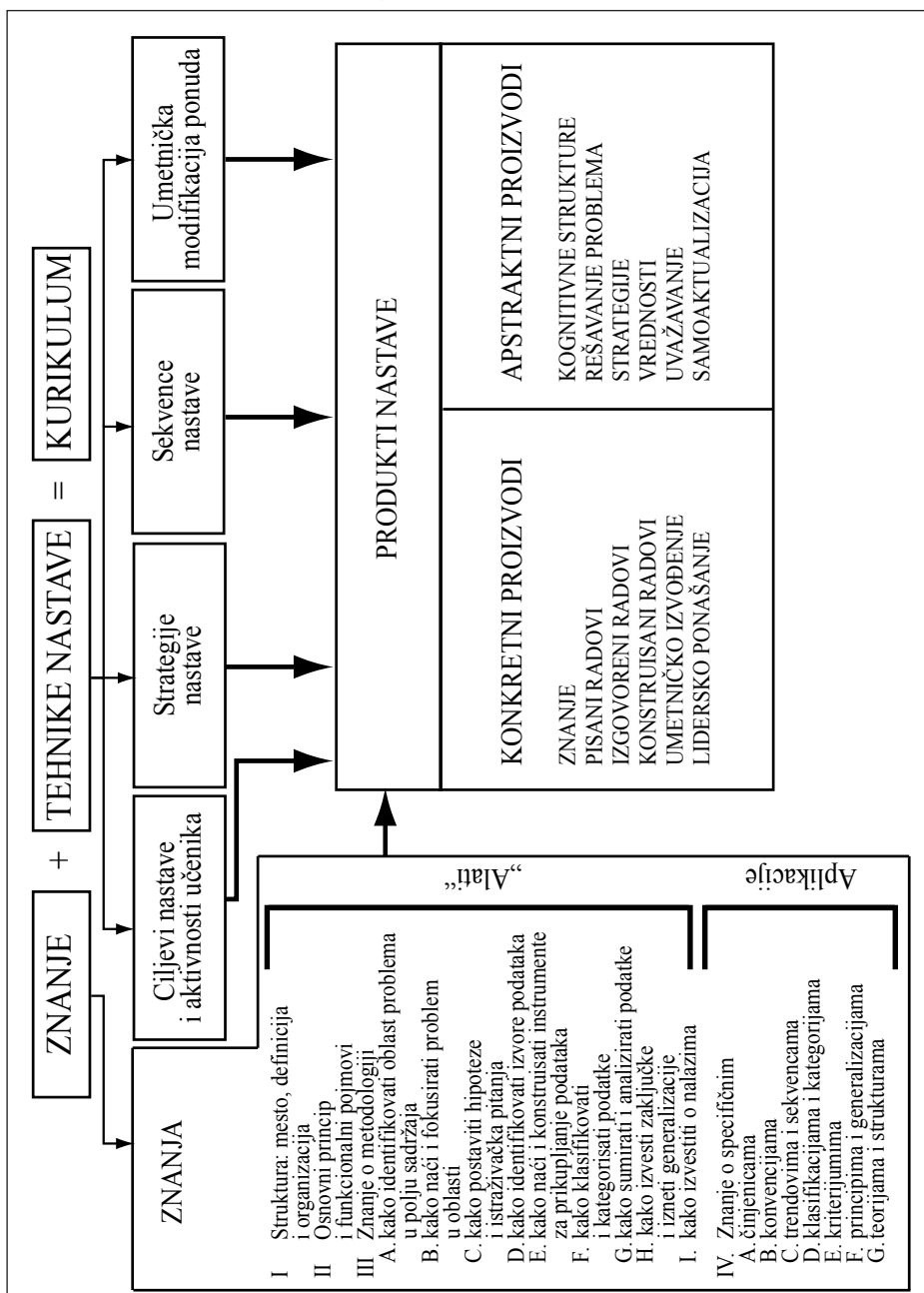
Planerima obrazovanja u pojedinim sredinama savetuje se da za postavljanje nove školske regulative pregledaju ciljeve određene promene i celog programa, procene sredstva koja su dostupna za postizanje tih ciljeva i odluče o optimalnim putevima za izvođenje date mere sa celom populacijom. Uspeh reforme obrazovanja zavisi od sistema (pro)ocenjivanja, kurikuluma, obrazovanja nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja, kao i učešća šire društvene zajednice u ovom poslu. Kurikulum treba da se usmeri na veštine, znanja i razumevanje. Potrebno je da se u nastavnički poziv privuku pojedinci visokih kvaliteta, poboljšaju uslovi rada tako da ovi ljudi zadrže u nastavi i da se angažuju master nastavnici koji bi pomogli trening sledeće generacije učenika i nastavnika. Pored škole i porodice i drugih odraslih mentora, potrebno je da se institucije kao što su biznis kompanije, stručne organizacije i muzeji uključe u proces obrazovanja i vaspitanja mladih generacija.

Radi prilagođavanja škole individualnim mogućnostima učenika, Gardner predviđa nekoliko novih uloga i funkcija. Škole bi morale da imaju specijalistu za procenjivanje koji bi pomoću određenih instrumenata merio različite sposobnosti tako da može da otkrije „jake“ strane učenika. Škole bi morale da imaju brokere za usklađivanje učenikovog profila, ciljeva i interesovanja sa određenim kurikulumom i određenim stilom učenja. Pored ovoga, školi je potreban i broker koji bi je povezivao sa mogućnostima šire zajednice. Ta osoba bi trebalo da nalazi situacije u zajednici, mogućnosti koje nisu dostupne u školi za decu koja ispoljavaju neobične kognitivne profile (šegrtovanje, mentorski rad, odlazak u radne organizacije). Nastavnici bi, u principu, trebalo da imaju mogućnost da predaju na način koji oni preferiraju. Pojavljuje se nova vrsta nastavnika – master-nastavnici koji su supervizori nad radom novih nastavnika i njihovi savetnici i pomagači u radu.

Posle višegodišnjeg iskustva u radu sa darovitim učenicima, Renzuli (Renzulli, 2000) tvrdi da će učenici visokih potencijala biti bolje podržani kada je cela škola izmenjena u cilju stvaranja boljeg okruženja za učenje. Istovremeno, metode obrazovanja za darovite mogu da budu moćna sila u poboljšanju rada svih učenika i nastavnika, kao i uspeha cele škole. Objasnjavajući svoj *Sveobuhvatni obogaćujući model*, Renzuli izdvaja tri dimenzije kao najznačajnije: organizacione komponente, komponente davanja usluga i komponente školske strukture. Cilj ovakvog načina rada u školi je razvoj talenata svih učenika. Zato se ne traže i ne označavaju neki učenici kao daroviti, već nastava i sve aktivnosti koje promovišu učenje sa visokim rezultatom. Model obezbeđuje sve veće i bolje mogućnosti za angažovanje onih učenika koji pokazuju svoja interesovanja, istraju u radu na datom predmetu i stižu do stvaranja kreativnih postignuća (slika 2).



Slika 2: Model višestruke ponude za razvoj diferenciranog kurikulumu (Renzulli, 1987)



Renzuli smatra da je dovoljno da učenik zadovoljava jedan od uslova za darovitost, a to su: natprosečne sposobnosti, kreativnost i posvećenost zadatku. Za organizaciju rada u školi treba da znamo šta učenik voli da radi, a šta ne voli. Poželjno je formiranje dosijea učenika koji bi sadržao podatke o njegovim interesovanjima, talentima i postignućima, a Renzuli veruje da se ovi podaci mogu zaštititi od zloupotrebe. Kod svakog učenika postoji potencijal za razvijanje interesovanja, a za to su potrebne obogaćujuće prilike. Model je usmeren na dva aspekta rada nastavnika koji izvodi program. Prvi aspekt čini definisanje i razvoj stvarno diferenciranih usluga za ciljane učenike, koje su zasnovane na njihovim individualnim sposobnostima, interesovanjima i stilovima učenja. Drugi aspekt obuhvata strategije za integrisanje opšteg obogaćivanja u celokupni školski program, razvoj saradničkog sistema podrške i povezivanje regularnog kurikuluma i diferenciranih usluga.

Obogaćivanje nastave i učenja može se izvoditi na tri nivoa. Prvi nivo obogaćivanja prati interesovanja učenika i pokušava da mu pruži prilike za bavljenje određenom stvari. Metoda za naslućivanje talenta je samo pružanje prilika za upoznavanje predmeta. Na drugom nivou obogaćivanja predviđeno je davanje znanja iz metodologije koja će pomoći učeniku da bolje upozna predmet svoga interesovanja, prilazeći mu na odgovarajući način. Na ovaj način on ima priliku da utvrdi šta može i da bude u stanju da nešto uradi u datoj oblasti. Metoda za identifikovanje darovitosti i talenta u ovoj fazi postaju izvori do kojih pojedinac stiže. U poslednjoj, trećoj fazi obogaćivanja, pošto je učenik upoznao predmet i zna kako da ga proučava, pokazatelj talenta postaje da li on voli da radi to čemu se posvećuje. Praktično je treći nivo prilika kada se može biti kreativan, ali je bitno istaći da se prethodna dva nivoa ne mogu preskočiti.

Treći tip obogaćivanja radi se na svim uzrastima, samo što su postignuća mlađih učenika mnogo skromnija u odnosu na starije. Na primer, učenici prvog razreda koji su proučavali životinje mogu da naprave slikovnicu sa opasnim životinjama. Na kraju školske godine, svi završeni projekti prikazuju se na manifestaciji svečarskog karaktera, na koju dolaze nastavnici, roditelji, predstavnici školskih vlasti i lokalne zajednice. Dakle, darovitost, talenti i kreativnost se podstiču i izražavaju kao odgovor na nešto. Kako model funkcioniše u praksi, pokazuje iskustvo iz jedne škole: na početku školske godine uključeno je 700 učenika u prvi tip obogaćivanja, do drugog je stiglo osam učenika, a kompletne projekte, koji su bili rezultat trećeg obogaćivanja, uradila su dva učenika (Reis, 1996). Trostruki obogaćujući model ima široku primenu u Sjedinjenim Američkim Državama, na primer kao osnova za „magnet“ škole<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Ove škole sa svojim usmerenjima liče na naše srednje škole.

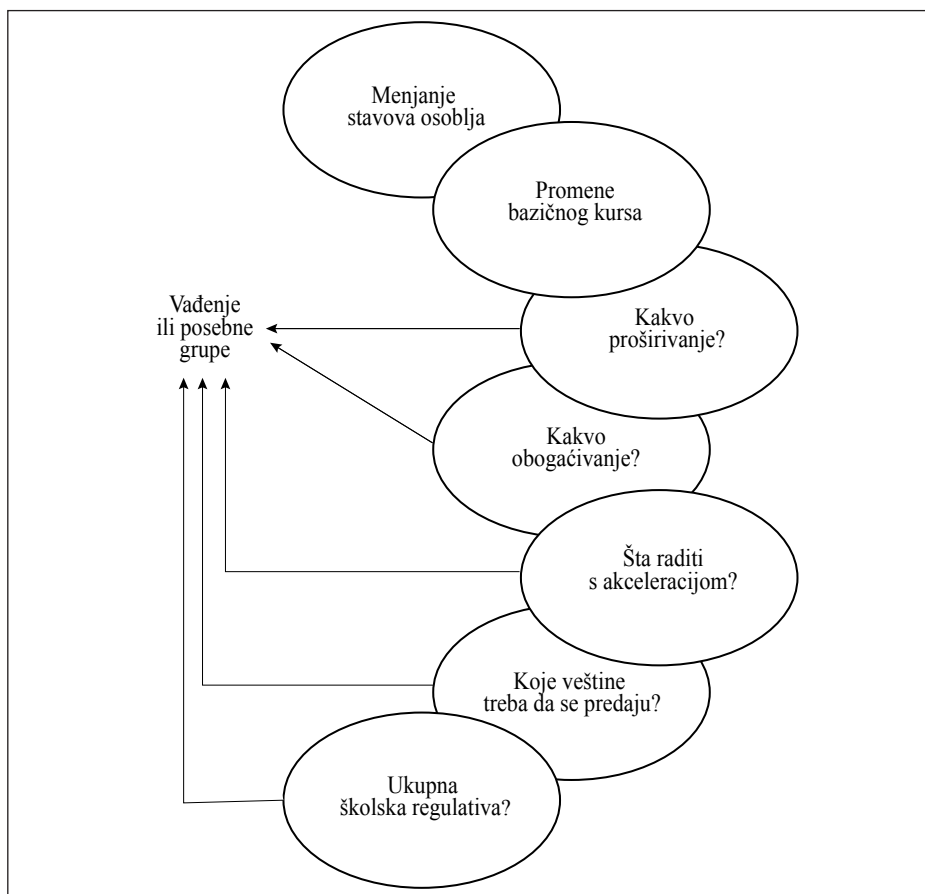
Braget (Braggett, 2000) se, takođe, zalaže za podsticanje razvoja talenata sve dece, sa sledećim obrazloženjem. Škola treba da brine o svim svojim učenicima. Teško je ograničiti darovitost na mali procenat učenika, iz praktičnih i moralnih razloga. Mere i instrumenti za identifikaciju nisu dovoljno precizni. Darovitost je razvojni pojam čije ispoljavanje može biti podstaknuto ili usporeno u toku vremena. Nastavne strategije obrazovanja za darovite učenike dobre su za sve učenike. Mnogi talenti su izvan školskih predmeta, a škola ne može da ih zanemari. Odnos prema obrazovanju darovitih zavisi od kulturnog nasleđa, državnih prioriteta, stručnosti nastavnika i izvora koji su dostupni u datom trenutku. Model *Sveobuhvatni pristup školi* zahteva brojne promene, od kojih su najvažnije: izmene stavova nastavnog kadra, promene bazičnog nastavnog plana i programa, ekstenzija programa, obogaćivanje, ubrzavanje, promene u veštinama koje se uče i donošenje odgovarajuće školske regulative.

Pre nego što je definisao Sveobuhvatni pristup školi, Braget (Braggett, 1998) analizira postojeću podršku za darovite učenike. U radu sa darovitim učenicima preovlađuju tri modela koji imaju određene nedostatke. Prvi model usmeren je na neke učenike sa kojima se radi neko vreme, a podrška bazira na njihovim sposobnostima. Nastavnici identifikuju ili izaberu grupu učenika koji pokazuju visoki potencijal ili postignuće i obezbede poseban program za njih. Uglavnom se učenici smeštaju u napredno odeljenje ili posebno usmerenu grupu učenika kojima se dozvoljava da napreduju brže i da uče više i teže, od svojih vršnjaka. Program je koncipiran za darovite kao grupu, tako da individualne potrebe učenika nisu u dovoljnoj meri uzete u obzir, a ceo pristup je ekskluzivan, jer uspeva da obuhvati vrlo mali broj učenika. Preostala dva modela obrazovanja za darovite učenike pokušavaju da prevaziđu ekskluzivnost prvog i zadovolje potrebe većeg broja učenika.

Drugi model za obrazovanje darovitih razvija razne programe za više učenika, a podrška je bazirana na njihovoj motivaciji. Škola nudi učenicima niz programa u više oblasti, kao što su muzika, likovna umetnost, jezici, sportovi, matematika, prirodne nauke, vođstvo. Ovi programi se često razvijaju kao dodatni programi u koje učenici mogu da se uključe tako što privremeno napuštaju redovnu nastavu, kao vannastavne aktivnosti, ili kao obogaćujući, ekstenzivni i izborni programi. Međutim, učenici najveći deo vremena provode u obaveznoj, regularnoj nastavi koja se odvija nezavisno od dodatnih programa. Treći model obrazovanja za darovite možda u najvećoj meri pokušava da odgovori potrebama darovitih učenika, nudeći za svakog ponešto u okviru regularnog programa. Sa željom da obezbede veću jednakost, nastavnici pokušavaju da podrže darovite učenike pružajući mnoštvo obogaćujućih kulturnih aktivnosti. Međutim, ove aktivnosti nisu stvarno izazovne za darovite učenike nego više odgovaraju prosečnom nivou odeljenja.

Izneta iskustva u radu sa darovitim učenicima upućuju na potrebu redefinisanja ukupnog školskog pristupa, što Braget (Braggett, 1998) čini u svom modelu koji je tako i nazvan – Sveobuhvatan pristup školi, ili u slobodnom prevodu promene svih bitnih aspekata škole (slika 3). Predloženi model uključuje sve učenike i sve nastavnike u školi. Njegov cilj je da se obezbede programi koji će podržati sve sposobnosti koje se pojavljuju i istovremeno dozvoliti koncentrisanje na malu grupu učenika koja je uspešna u školskom učenju ili ima potencijal da to postane. Braget smatra da pristup treba da uključi razvoj stavova, veština i strategija koje će dozvoliti svim učenicima da postanu odgovorni i samostalni učenici. Planira se organizovanje rada i pružanje pomoći onim učenicima čiji se talenti razvijaju sporije i pojavljuju kasnije. Posebna pažnja je usmerena prema učenicima i nastavnicima koji ne postižu odgovarajući uspeh u svom radu (podbacuju).

*Slika 3: Model sveobuhvatnog pristupa školi (Braggett, 1998)*



Prvi korak u praktičnoj izgradnji modela Sveobuhvatnog pristupa školi predstavlja promena stavova nastavnog osoblja o tome šta je darovitost. Svi nastavnici koji rade u školi treba da se upoznaju sa razvojnim pojmom darovitosti. Prevazilaženje statičnog pojma, koji podrazumeva da je darovitost nešto što neki učenici imaju a drugi nemaju, omogućava nastavnicima da vide izražavanje učenikove darovitosti kao nešto čemu mogu da doprinesu. U tom slučaju, nastavnici neće tražiti da neko identifikuje darovite učenike da bi mogli da razviju posebne programe. Ovi nastavnici polaze od drugačijih uverenja i svoj rad u učionici započinju pitanjem: šta mogu da učinim da bih pomogao učenicima da razviju svoju darovitost u talentat ili visoko postignuće?

Sledeći korak su promene u bazičnom kurikulumu, obaveznom nastavnom planu i programu. Škole imaju jezgro programa koje predstavlja najvažniji deo kurikuluma za sve učenike, uključujući i darovite. Učenici provode do 80% vremena svakoga dana učeći obavezno gradivo. U ovakvim okolnostima, kada se nastava strukturira na nivou proseka, po pravilu se zanemaruju oni koji uče brže, kojima je potreban zgusnut program ili potpuno različit kurikulum. Razne vrste ekstenzije, obogaćivanja i ubrzavanja nude mogućnosti za prevazilaženje nedovoljnosti regularnog kurikuluma. Daroviti učenici mogu da zbog učešća u dodatnim aktivnostima napuštaju redovni program na kratko. Međutim, kada se dodatne aktivnosti završe, učenici se vraćaju tamo odakle su došli, u isti obavezni kurikulum.

Ekstenzivni programi znače produžavanje rada na temama i zadacima započetim u regularnoj nastavi: učenicima se dozvoljava da rade dodatne primere ili da nastave sa težim zadacima. Ovakvo angažovanje ne mora odgovarati učeniku, već se može pretvoriti u njegovo nepotrebno opterećivanje (vežba nešto što zna)! Da bi ekstenzija imala pozitivne efekte, ona mora da bude izazovna za učenike i da im dozvoli da odu iza regularnog kurikuluma. Mogući povoljni pristupi u tom pravcu jesu: upoznavanje novih tema, integracija različitih disciplina ili polja proučavanja, poređenje različitih pristupa jednom problemu, odgovornost za sopstveno učenje. Naročito je značajno obogaćivanje, koje Braget (Braggett, 1994) definiše kao svaku aktivnost, koja je dizajnirana da proširi i razvije znanje, razumevanje, procese, veštine i interesovanja iza regularnog jezgra programa, i to na način koji odgovara razvojnim sposobnostima i interesovanjima svakog učenika. Isti autor razlikuje šest nivoa obogaćivanja koje posebno razmatra.

Kulturno obogaćivanje se ne odnosi samo na darovite učenike, ali se može smatrati osnovom za sve druge nivoe obogaćivanja. Drugi nivo obogaćivanja ohrabruje razvoj interesovanja, obraćajući se učenicima koji već imaju određene sposobnosti, veštine i motivaciju. Aktivnosti su više koncentrisane, zahtevaju značajno interesovanje, posvećenost i mogu da budu relativno specijalizovane. Treći nivo daje se

naprednim učenicima koji žele da se bave dodatnim predmetom ili temom, pošto se regularni školski program zagusne. Ovi učenici mogu da izučavaju dodatni predmet po svom izboru, da se uključe u dopisni kurs ili da rade uz pomoć mentora. Četvrti nivo predstavlja ekstenzija postojećeg kurikuluma za one učenike koji žele da nastave da rade određeni predmet ili temu na višem nivou i razvijaju veštine i strategije koje su im za to potrebne. Peti nivo predstavlja integrisano učenje, interdisciplinarno i tematsko učenje. Šesti nivo je razvijanje individualnog plana učenja koji u najvećoj meri uključuje učenikova interesovanja i potrebe.

Sveobuhvatni pristup školi traži i unosi promene u veštinama koje se smatraju bitnim i kojima se učenici podučavaju na času. Ove promene treba da idu u pravcu uključivanja veština osposobljavanja koje predstavljaju osnovu samostalnog i odgovornog učenja. Uz veštine rešavanja problema, veštine kritičkog mišljenja, meta-kognitivne veštine i socijalne veštine, neophodno je vežbanje veština komuniciranja, nalaženja informacija, nezavisnog učenja, veština istraživanja i upravljanja vremenom. Da bi mladi mogli da budu odgovorni za svoje učenje, treba ih obučavati veštinama koje će im to omogućiti. Prema rečima samog Brageta (Braggett, 1998), opisane veštine u velikoj meri se preklapaju sa onima koje se vežbaju u Renzulijevom (Renzulli, 2000) modelu, u okviru njegove druge vrste obogaćivanja (radi se o upoznavanju metodologije discipline).

Poslednji, ali takođe vrlo značajan segment modela škole koja podržava darovitost i talente jeste školska regulativa. Braget (Braggett, 1998) smatra da školski normativi treba da imaju formu pisanog akta, da sadrže usmerenja o tome šta i kako treba raditi, da su nedvosmisleno prihvaćeni od strane nastavnika i da su praktično primenjivi u školskoj praksi. Autor naglašava potrebu da se školski normativi pozabave sledećim oblastima i kategorijama učenika i nastavnika: razvijanje sposobnosti svih učenika; podrška darovitim učenicima koji su u školi uspešni; podrška učenicima koji sporije razvijaju veštine i strategije potrebne za ispoljavanje visokog nivoa talenta i dostizanje visokog nivoa postignuća; podrška učenicima koji nemaju izvanredan školski uspeh, ali će u dogledno vreme dostići pozicije eminencije u zajednici i ostvariti visoke nivoe postignuća u životu.

Rad na primeni modela Sveobuhvatan pristup školi treba započeti menjanjem kurikuluma, upravljanja razredom, nastavnih strategija i organizacije školskog rada. Kurikulum treba da dozvoli, sadrži i pruži mogućnost ubrzanja sadržaja i njihovu diferencijaciju, konceptualnu dubinu, integraciju, primenu, obogaćivanje i proširivanje, razvoj veština samoosposobljavanja i savetovanje. Upravljanje razredom i organizacija rada na času obuhvataju: grupisanje, fleksibilan raspored sedenja, procedure prikupljanja podataka o učenicima, kretanje u učionici, raspored časova i posebne programe. Nastavne strategije koje obećavaju su: aktivnosti diferenciranja, individualni programi, učenje pregovaranja, kooperativno učenje,

dogovaranje sa učenicima o ocenjivanju. U okviru organizacije rada škole značajna su sledeća pitanja: izdvajanje učenika u posebne škole i odeljenja, formiranje razreda i grupa različitog uzrasta, korišćenje akceleracije, programi sa uzimanjem učenika iz redovne nastave, dužina školskog dana i raspored časova.

Braget (Braggett, 2000) zaključuje da je njegov pristup školi pokušaj da se prevaziđu nedostaci drugih modela za obrazovanje darovite dece, ali da on ne podrazumeva da su sva deca darovita, niti prihvata da bi svi učenici mogli postati visoko talentovani posle dovoljne obuke. Seveobuhvatni pristup školi zahteva: bogat obrazovni pristup za svu decu, prihvatanje da postoje mnogi oblici i mnogi stepeni darovitosti, da nastavnici imaju integralnu ulogu u razvoju talenta, da osnovni program treba da bude takav da uključuje darovite učenike, da je potrebna diferencijacija obaveznog programa i dodatnih, obogaćujućih programa. Autor naglašava da su mnoge od strategija koje pomažu kod darovite dece jednako korisne i primenjive na ostali deo školske populacije i da je okruženje za darovite učenike adekvatnije kada su visoka očekivanja, kako od učenika tako i od nastavnika.

## Efikasno učenje i ekspertnost

Razvoj kreativnosti je cilj učenja, a da bi učenje bilo uspešno, ono treba da bude kreativno. Korisne informacije o tome kako organizovati učenje da bi bilo efikasno, dobijene su analizom učenja eminentnih stvaralaca, onih koji su svoje sposobnosti potvrdili davanjem kreativnih doprinosa. Rezultati ukazuju da uspešni ljudi uče tako što pregledaju i proveravaju ono što rade, postavljaju sebi ciljeve i procenjuju sebe, razvijaju strategije i prave sistem kako da postignu željeno (Hawes, 2000). Dobijeni nalazi služe za pravljenje analogija o tome kako treba učiti. Najbolje je ono učenje gde učenici učestvuju u procesu dolaženja do znanja, tako što ga konstruišu. U školi deca treba da nauče da budu relaksirana, aktivna, motivisana i pozitivna. Da bi se ovo postiglo, potrebni su uslovi, a to je, pre svega, zanimljivo i bogato okruženje. Cilj je učenja da dete bude bolje od sebe, jer neokorteks radi ono što čovek misli da može da uradi (a 80% učenja odvija se preko neokorteksa).

Pojedinac pamti one informacije koje doživljava kao značajne i relevantne za sebe. U situaciji učenja, učenik se ponaša selektivno prema informacijama koje mu se nude. Pitajući se šta tu ima za njega i kako da to novo poveže sa svojim vrednostima, učenici ne nalazi razloge za pamćenje većine školskog gradiva. Naše vreme je svelo učenje na olovku i papir, a ono se veoma razlikuje od učenja u prirodnim uslovima. U životu, čovek se susreće sa stvarnim pojavama, ulazi u interakciju sa njima i saznaje o njima mnogo toga, bez svesne namere da uči. Nastava i učenje u školi mogli bi se unaprediti uvažavanjem ovih i drugih znanja koja imamo o



učenju, ali su ona do sada bila zanemarljiva. Različiti stilovi učenja, individualne preferencije u pogledu kanala (čula) za prijem informacija i polne razlike, tek treba da se ugrade u školske kurikulume.

Određene vrste učenja vezane su za levu odnosno desnu hemisferu mozga. Leva hemisfera je prvenstveno zadužena za logičko, linearno i sekvencijalno mišljenje, analizu, naučno, matematiku, jezik, muziku, dok su u desnoj hemisferi smešteni imaginacija, kreativnost, fantazija, spontanost, viđenje oblika i odnosa, intuicija, holističko procesovanje i integracija. Danas je situacija takva da akademska znanja daju prednost učenicima kod kojih dominira korišćenje leve hemisfere mozga, dok su oni kod kojih je aktivnija desna hemisfera uglavnom neuspešni u školi. Školsko učenje i znanje prezentovani su i usmereni audio i vizuelno, tako da kinestetički aktivni učenici ne mogu da iskoriste prednosti svog kanala za prijem i saopštavanje informacija. Ispitivanje dece koja su označena kao deca koja sporo uče, pokazuje da je njihov problem posledica toga što im više odgovara učenje putem dodira i kretanja, jer kod većine prevladava kinestetički stil mišljenja i učenja.

Verovatno najzanimljivije i istovremeno najveće razlike u učenju pravi pol, ali se one samo konstatuju i često pogrešno tumače. Malo je pokušaja da se postojeće razlike u muškom i ženskom stilu mišljenja i učenja iskoriste, u cilju postizanja boljih rezultata učenja. Mnogobrojna istraživanja otkrivaju da muškarci misle koncentrisano na jednu stvar, a žene na više istovremeno. Zato su žene u stanju da ostanu budne na zadatku sa manjom stimulacijom, dok se muškarci brže umore. Muški i ženski govor se razlikuju, pri čemu su žene u celini bolje u usmenom i pisanom izražavanju. Muškarci su bolji od žena u čitanju mapa, ali žene bolje slušaju od muškaraca. Navedene razlike mogu se povezati sa razlikama u opštem školskom uspehu i uspehu iz pojedinih predmeta između učenika i učenica. Pravi je čas da se ono što se zna o ljudskoj prirodi prihvati bez predrasuda i da se, uvažavajući razlike, obezbede uslovi u kojima će na najbolji način svaki pojedinac iskoristiti svoje potencijale.

Takođe, značajne pedagoške implikacije za učenje uopšte i učenje u školi slede iz rezultata istraživanja o funkcionisanju mozga. Izgleda da postoje biološke osnove za kreativnost (Clark, 2000). Prvi uslov za razvoj i podsticanje sposobnosti u detinjstvu i mladosti predstavljaju fizičke i fiziološke karakteristike čovekovog nervnog sistema. Najpre, o ulozi stresa. Stres i tenzija onemogućavaju dobar protok krvi i ishranu svih delova mozga, a posebno značajan je korpus kalozum. Ovo dovodi do biohemijskih promena (u limbičkom sistemu), koje su toliko snažne da isključuju rad moždanih ćelija. Posledice su otežano učenje pojmova višeg nivoa, ograničene sposobnosti za integrisanje procesa iz obe hemisfere i ograničeno pamćenje. Da bi se prevazišla navedena ograničenja, potrebno je da se u školi i u toku učenja redukuju stres, anksioznost i tenzija, da se nauče strategije za redukciju

tenzije, kao i da se i stvori okruženje koje je pozitivno, produktivno i ohrabrujuće za jedinstvenosti i različitost.

Upoznajemo se dalje sa biološkim osnovama učenja i mišljenja koje mogu biti od koristi za podsticanje i razvoj kreativnosti u školi. Količina dendritskog grananja uvećava se stimulacijom, raste potencijal za veze među neuronima i mogućnosti za složenije mišljenje. Na osnovu ovog podatka, potrebno je da se u procesu učenja upotrebe, angažuju sve funkcije mozga. U tom cilju treba ponuditi veliku raznovrsnost ideja na različitim nivoima, široki raspon disciplina i oblasti. Takođe, pružiti obuku u veštinama i strukturama koje su potrebne za nezavisno istraživanje; koristiti integrisani kurikulum sa temama i interdisciplinarnim sadržajima koji je usmeren na međuveze, omogućiti učenje iz različitih uglova i ohrabriti originalnu primenu znanja i razumevanje, uključujući davanje hipoteza i predviđanje.

Ćelija se, sa porastom svoje glijalne proizvodnje, i sama bolje hrani i ima veću podršku. Zbog ovoga, potrebno je da okruženje za učenje bude sigurno, bogato i raznovrsno u stimulaciji; da se obezbedi izbor kroz kurikulum i ohrabre proizvodi koji će izazivati postojeće ideje, proizvoditi nove ideje i upotrebiti raznovrsne tehnike, materijale i oblike; da se podstiču samoinicijativno istraživanje, posmatranje, ispitivanje, osećanje, prevođenje, zaključivanje i predviđanje; da se proučavaju problemi kao mogućnosti za dolaženje do novih rešenja; da se vrednuje neuobičajeno i divergentno, a oblastima proučavanja pristupa na lični, individualni i ne-tradicionalan način; da se obezbedi ispitivanje i istraživanje nesaglasnih sklopova iskustva koji vode u novo, originalno i reorganizovano znanje, i podrži originalna interpretacija ili prestrukturiranje postojećih informacija, preuzimanje rizika, saradnja i davanje više rešenja.

Dobru osnovu za uspešno učenje predstavljaju podaci o tome kako se odvija mijelinizacija nervnih vlakana. Kako raste mijelinizacija aksona, protok energije unutar i između ćelija postaje jači i češći. Na osnovu ovog saznanja, može se izvesti implikacija za obezbeđivanje uslova pogodnih za učenje. Potrebno je da se u školi pruže raznovrsni materijali, uključujući različite nivoe težine i složenosti u raznim disciplinama; da se izaberu mentori sa posebnim veštinama i znanjima; da se uporede prošli, sadašnji i budući događaji u vezi sa temom koja se proučava; da se učenje kreće od konkretnog ka apstraktnom, od poznatog ka nepoznatom, od znanog ka neznanom; da se proučavaju teme usvajanjem činjenica, pojmova, generalizacija, principa i teorija; da se uče termini i jezik različitih disciplina i da se koriste međusobno nepovezani događaji za rešavanje problema.

Kako broj sinapsi i veličina sinaptičkih kontakata raste, komunikacija u nervnom sistemu postaje brža i složenija. Da bi se ovaj podatak uvažio i ugradio u proces učenja, potrebno je: da se procenjuje nivo učenikovog znanja i veština i utvrdi šta

je već naučeno, tako da se predaje ono što on ne zna; da se omogući brže učenje uz korišćenje posebnih „paketa“ za učenje, tutora vršnjaka, centara za učenje; da se obezbedi široka ponuda materijala i izvora na različitim nivoima; da se pruži obuka u skladu sa individualnim tempom učenika, angažovanjem odgovarajućih mentora ili tutora, individualnih ugovora i/ili vođenjem nezavisnih studija, i da se koristi fleksibilno grupisanje učenika, koje je zasnovano na potrebama i interesovanjima učenika.

Za unapređenje procesa učenja posebno su važne aktivnosti pojedinih delova mozga, kao što je retikularna formacija. Poznato je da retikularna formacija, limbički sistem i talamus aktivno selektuju stimulse i odgovarajuju pozitivno na novinu, neočekivano i različito. Iz ovih razloga, poželjno je u cilju stvaranja povoljnih uslova za kvalitetno učenje, da se okruženje u kojem se uči oblikuje kao responsivna sredina, tako da sadrži materijale na više nivoa, dozvoljava fleksibilnost i ohrabruje samodirekciju učenika. U školskom učenju potrebno je uvoditi novine, i dozvoliti pojavljivanje iznenađujućih i nesaglasnih događaja. Takođe, potrebno je da se u toku učenja smanji mehaničko vežbanje i ponavljanje i to naročito u slučajevima kada se koriste procesi složenog i apstraktnog mišljenja.

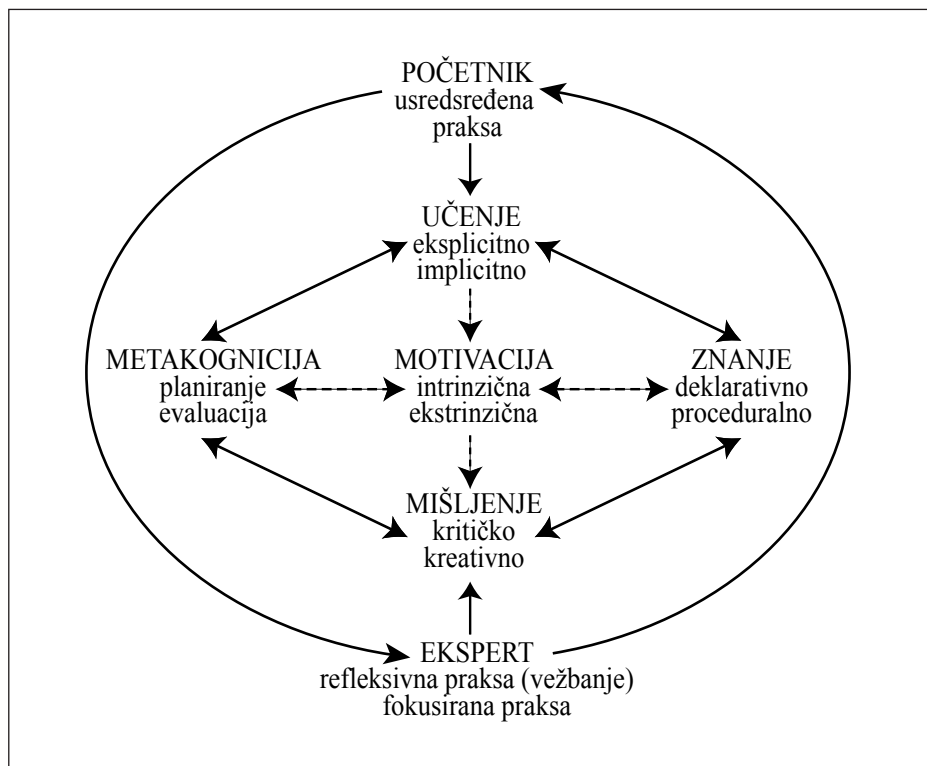
Poslednja važna informacija o funkcionisanju mozga koja se zna i može biti upotrebljena za poboljšanje učenja, odnosno razvijanje sposobnosti, interesovanja i kreativnosti dece, jeste da optimalnu efikasnost u učenju omogućava korišćenje svih sklopova i integrisanje svih oblasti funkcionisanja. Zato je važno da se omogući upotreba strategije za učenje koja uključuje upotrebu svih čula i integriše fizičke, emocionalne, socijalne, intuitivne i kognitivne oblasti, kao i linearne i spacijalne moduse. Kada mozak postaje efektivniji i efikasniji, više se koristi aktivnost prefrontalnog korteksa. Potrebna su iskustva u kojima će dete moći da pokaže svoje intuitivno mišljenje; prilike da se koriste mašta, fantazija i vizualizacija koja će podržati ono što se uči; da se koriste strategije tipa „šta ako“ i otvorena pitanja za razmišljanje o budućnosti, rešavanje problema iz budućnosti i da se podstiče upotreba kreativnog mišljenja u celini.

Podrška zahtevima za promenu cele škole može se naći i u najnovijim teorijskim razmatranjima kako da se kreativnost iz detinjstva poveže sa kreativnošću u odrasloj dobi. Umesto o kreativnosti govori se o stručnosti, ekspertnosti, ekspertizi. Svi raniji sistemi zasnovani su na stavu da su sposobnosti i kapaciteti pojedinca pretpostavka koja je na početku, a stručnost ili ekspertnost, rezultat podučavanja, koji je na kraju procesa obrazovanja. Sternberg (2001) smatra da je ovakvo uverenje pogrešno i da stvari drugačije izgledaju u realnosti. Ljudi su neprekidno u procesu razvijanja svoje stručnosti kada rade u određenoj oblasti. Glavno ograničenje u postizanju ekspertnosti nije izvestan prethodno fiksiran nivo kapaciteta, već svr-

hovitvo angažovanje koje uključuje direktno podučavanje i obuku, aktivno učešće, oblikovanje uloge i nagrade.

*Model razvijanja ekspertize* koji je razvio Sternberg ima pet ključnih elemenata. To su: metakognitivne veštine, veštine učenja, veštine mišljenja, znanje i motivacija (slika 4). Kreativnost je aspekt mišljenja. Darovite osobe ističu se u razvijanju ekspertize u kombinovanju ovih elemenata, a kod visokog nivoa darovitosti, u svima. Obično se ovi elementi razvijaju, ali su oni u stvari u interakciji, tako da utiču direktno i indirektno jedni na druge. Na primer, učenje vodi do znanja, a znanje olakšava dalje učenje. Za razliku od teorije o uspešnoj inteligenciji koja ima tri aspekta (analitički, kreativni i praktičan), razvijanje ekspertize u jednom kreativnom domenu ili nekoj praktičnoj oblasti ima niske korelacije sa razvijanjem ekspertize u drugim takvim oblastima. Sledi detaljniji opis pojedinih elemenata u modelu.

Slika 4: Model razvijanja ekspertnosti (Sternberg, 2001).



Metakognitivne veštine odnose se na čovekovo razumevanje i kontrolu sopstvene kognicije. Veštine učenja čine selektivno kodiranje, kombinovanje i poređenje (razlikovanje relevantnih i irelevantnih informacija; stavljanje na jedno mesto relevantnih informacija; povezivanje novih informacija sa onima koje su već u memoriji). Eksplicitno učenje se javlja kada osoba čini napor da uči, a implicitno kada čovek pokupi informacije slučajno, bez ikakvog sistematskog napora. Kritičko (analitičko) mišljenje uključuje analiziranje, kritikovanje, suđenje, evaluiranje, poređenje, kontrastiranje i (pro)cenjivanje. Kreativno mišljenje obuhvata stvaranje, otkrivanje, pronalaženje, zamišljanje, pretpostavljanje i postavljanje hipoteza. Praktično mišljenje sadrži primenu, rukovanje, korisnu upotrebu i vršenje. Ovi aspekti predstavljaju prve korake u prevođenju misli u realnu akciju.

Znanje koje je relevantno u akademskim situacijama obuhvata deklarativno i proceduralno znanje. Deklarativno znanje se odnosi na činjenice, pojmove, principe, zakone, a proceduralno na procedure i strategije. Naročito je važno ono proceduralno znanje koje se ne govori, o tome kako funkcioniše sistem u kojem se radi. Motiv za postignućem uključuje spremnost da se prihvate umereni rizici, to su borci koji neprekidno pokušavaju da poboljšaju sebe i svoje postignuće. Motivacija za samoeфикасношću odnosi se na verovanje osobe u sopstvene sposobnosti da reši problem sa kojim se suočava. Eksperti treba da razviju osećaj o sopstvenoj efikasnosti u rešavanju teških zadataka u oblasti svoje ekspertize. Potrebna je motivacija za razvijanje sopstvenih intelektualnih veština.

Postojanje *g faktora* može da odslikava interakciju između bilo koje latentne sposobnosti koju pojedinac ima i vrste ekspertize koja se razvija u školi. Podaci iz različitih sredina dovode u pitanje opštu primenjivost *g faktora*. Na primer, ispitivanja dece u Keniji testom rečnika engleskog jezika koji koriste u školi i neformalnog znanja koje nisu učili u školi, ali ga primenjuju praktično (narodna medicina), daje negativne korelacije: deca koja su bila bolja na testu poznavanja narodnih lekova i metoda lečenja bila su slabija na testu engleskog jezika. Sternberg zaključuje da nalazi sugerišu da akademske i praktične veštine predstavljaju različite oblike razvijanja ekspertize. Drugi primer je iz Brazila: deca koja žive na ulici i odrastaju u okruženju koje podstiče razvoj praktičnih veština računanja, ali ne akademskih matematičkih veština. Ova deca se dobro snalaze s novcem, ali ne znaju osnovne matematičke operacije.

Uvodeći značaj konteksta, Sternberg (2001) zaključuje da su prilike u različitim sredinama takve da mladi koji odrastaju u srednjem sloju mogu da se koncentrišu na analitičke veštine u svom razvoju (koristi reč luksuz). Deca koja odrastaju u izazovnom ili čak neprijateljskom okruženju možda moraju da razviju svoje kreativne i praktične veštine da bi preživela. Analitičke, kreativne i praktične veštine koje se mere testovima predstavljaju samo oblike razvijanja ekspertize. Koju vrstu

ekspertize će određena osoba razviti, zavisi delimično od genetskih predispozicija, a delimično od socijalizovanog iskustva. Konvencionalni testovi sposobnosti pretpostavljaju da pojedinci operišu u okruženju koje je više-manje dekontekstualizovano. Tako su zanemarene njegove bitne karakteristike koje utiču na pojedinca. Kontekstualni faktori koji mogu da utiču na testovno postignuće su jezik sredine, značaj koji se daje brzini u radu, značaj koji onaj koji radi test pridaje uspehu na testu i poznavanje materijala koji se u testu koristi.

Imajući u vidu značaj analitičkih, kreativnih i praktičnih veština, Sternberg (2001) se zalaže da se u školi organizuje nastava koja bi podsticala analitičko, kreativno i praktično mišljenje. Nastava za analitičko mišljenje obuhvata isticanje analize argumenata, poređenje i suprotstavljanje ideja, kritikovanje dela i evaluaciju prednosti i nedostataka predmeta. Nastava za kreativno mišljenje znači stvaranje i davanje ideja, pronalaženje novih stvari, oblikovanje novog produkta i zamišljanje šta bi se desilo kada bi bilo drugačije nego što je sada. Nastava za praktično mišljenje znači primenu i upotrebu naučenog u praksi. U ispitivanju koje je Sternberg uradio sa svojim saradnicima, studenti koji su podučavani u sve tri oblasti, imali su bolje postignuće od drugih, kako u pogledu analitičkog, kreativnog i praktičnog postignuća tako i na testovima koji su merili logičku memoriju. Autor zaključuje da je ovakva vrsta podučavanja uspešna jer uključuje sve bitne elemente koji se nalaze u njegovom modelu o razvijanju ekspertnosti.

Nastava koja uvodi analitičko, kreativno i praktično mišljenje podstiče učenike da razvijaju analitičke, kreativne i praktične veštine mišljenja i učenja, i dovodi do sticanja znanja. Znanje se kodira na više načina, tako da je njegovo vađenje iz memorije olakšano, kada je učeniku potrebno. Podučavanje ovakve vrste je u velikoj meri metakognitivno po karakteru, jer zahteva od učenika ne samo da misli i uči, već i da razmišlja o svom mišljenju i učenju. Rezultati pokazuju da ovakvo podučavanje više motiviše nastavnike i učenike nego konvencionalni oblici, a učenici postizu više nivoe ekspertnosti, delom i zato što su motivisani da to čine. Sternberg ne želi da kaže da analitičke sposobnosti nisu važne u školi i životu, već da su, pored njih, jednako važne kreativne i praktične, i da bi učenici trebalo da uče sve tri sposobnosti zajedno. Na ovaj način, podučavanje učenika uzima u obzir u većoj meri njihovu razvijenu ekspertnost i osposobljava ih da razviju druge vrste ekspertnosti, što dovodi do toga da oni više nauče, bez obzira kako se naučeno meri.

U više ispitivanja utvrđeno je da značajni aspekti praktične inteligencije nisu korelirali sa akademskom inteligencijom, koja je merena konvencionalnim testovima. Sternberg je sa svojim saradnicima razvio test za merenje sposobnosti potrebnih za radno mesto, neformalne proceduralne ekspertnosti. Mere sa ovog testa nisu korelirale sa akademskom ekspertnošću kandidata, ali jesu u okviru oblasti rada. Konvencionalni akademski testovi i Sternbergovi testovi praktične inteligencije

merili su oblike razvijanja ekspertnosti koji su značajni za školu i za posao. Ove dve vrste testova ne razlikuju se u kvalitetu, a razlog zašto je korelacija nula jeste u tome što su vrste razvijenosti ekspertnosti koje mere vrlo različite. Praktične vrste ekspertnosti su takođe važne za školu. Na primer, utvrđeno je da *Test znanja koje se podrazumeva za upis na koledž* predviđa prosečnu ocenu jednako dobro kao *Test akademskih sposobnosti*, a *Test prečutnih znanja za život u koledžu* predvideo je prilagođavanje na koledž bolje od akademskog testa.

Razvijanje ekspertnosti primenjivo je ne samo na konstrukt koji se meri konvencionalnim testovima inteligencije, nego i na sam postupak testiranja. Sternberg je pokušao da izmeri šta bolje predviđa druge vrste kognitivnih postignuća: pre-test skorovi ili učenje. On je uveren da procenjivanje sposobnosti meri razvijanje ekspertnosti. Statičko viđenje sposobnosti izoluje deo postignuća, a dinamičko oblast postignuća u vremenu. Oba predstavljaju samo parčiće u dugotrajnom kontinuumu razvijanja ekspertnosti. Daroviti pojedinci koji su uspešni u statičkom ili dinamičkom procenjivanju ili u oba, uspešni su u razvijanju ekspertnosti. Vrsta razvijanja ekspertize koja se procenjuje prilikom identifikovanja darovite dece može ali ne mora da odgovara vrstama razvijanja ekspertize koja se nadograđuje u odraslom dobu. Za sada postoji rizik da precenjujemo učenike koji imaju veštine za uspeh u određenoj vrsti školovanja, ali ne obavezno sa jednakom ekspertnošću za uspeh kasnije u životu.

## Pluralizam u obrazovanju

Pluralizam u nauci polazi od pretpostavke da su svi fenomeni višestruko i raznovrsno uslovljeni, složenih struktura i nesvodljivi na jedan princip (Đurišić-Bojanović, 2005). Naučno znanje je samo jedno od znanja i ono je određeno pravilima koja uspostavlja naučni diskurs. Otkrivanje diskursa u kojem se pojava razmatra, znači dešifrovanje pozicije iz koje se ona razmatra, odnosno sistema pravila koja za određeni diskurs važe. U okviru određenog diskursa postoje pravila o povezivanju iskaza kojima se mogu ostvariti određeni ciljevi: saznavanje, ubeđivanje, opravdanje, kontrola. Nauka nije moralno i vrednosno indiferentna, a znanje dobijeno na ovaj način uvek predstavlja perspektivu saznavaoaca. Različite kulture i društvene zajednice sopstvenim sistemima pravila i arbitrarnim određenjima granica proizvode različite sisteme značenja. Naučni metod se menja, i umesto procedura koje bi trebalo da obezbede put do istine, postaje vršenje određene društvene prakse.

Ako je pluralizam sveta – činjenica, naučna slika o njemu – takođe, logično bi bilo očekivati pluralizam u obrazovanju. Pluralizam u obrazovanju može i treba da se pojavi na više nivoa. U početnoj fazi planiranja kurikuluma, pluralizam se može



izreći pitanjem: čije interese i potrebe treba da zastupa nastavni plan i program, šta i kako se uči u školi? U idealnom slučaju, trebalo bi da budu zastupljeni interesi različitih grupa, a pre svega onih koje su neposredno uključene u obrazovni sistem (nastavnici, učenici, roditelji, lokalna zajednica). Ideja multikulturalnog obrazovanja utemeljena je na demokratskom principu uvažavanja i koegzistencije različitosti. Multikulturalnost uključuje pretpostavku da se upoznavanjem različitosti i sličnosti kultura i naroda može podsticati razvijanje tolerancije prema drugačijem, što je jedan od uslova za kvalitetniji zajednički život.

Cilj multikulturalne nastave mogao bi biti upoznavanje učenika sa svim što je različito u drugim kulturama, na primer sa drugačijim rešenjima u umetnosti, nauci ili svakodnevnom životu, kao podsticaj kreativnosti učenika. Različitost životnih formi i rešenja, koja pružaju tradicije i kulture sopstvenog i drugih naroda, mogu biti dobra prilika za podsticanje i značajno motivisanje učenika da usvajaju znanja koja će biti integrisana i prezentovana iz istorijske i aktuelne perspektive preživljavanja. Dobar primer za to je opstanak i propast civilizacija iz perspektive njihove otvorenosti i zatvorenosti za druge kulture. Razvijanje ideje o tome da različitost može biti prednost i podsticaj za razvijanje sopstvenih potencijala predstavlja jedan od ciljeva demokratskog kurikulumu, smatra Đurišić-Bojanović (2005).

Postoje mnogi uglovi iz kojih se svet može saznati, kao i načini. Teško se može reći da je jedan istinitiji od drugog. Prihvatanje pluraliteta ideja je sposobnost pojedinca da razmatra različitu argumentaciju unutar kontroverznih tema, da prihvata postojanje različitih ideja u raspravi, kao i različitih objašnjenja. Radi se o generalnom prihvatanju razlika među ljudima i njihovim uverenjima. Pojedinaac treba da stekne sposobnost upoređivanja različitih viđenja realnosti, oslanjajući se na argumente i činjenice koje ga podržavaju, osporavaju ili dovode u pitanje. U afektivnom smislu, prihvatanje pluraliteta ideja znači odsustvo isključivosti, netrpeljivosti za nesaglasne stavove unutar kontroverznih tema, odnosno odsustvo nelagodnosti u susretu sa kognitivnim konfliktom. Na konativnom planu, javlja se poželjnost egzistiranja različitosti i nesaglasnosti u širokom smislu.

Kako osposobiti učenike da prihvate raznovrsnost ideja o istoj pojavi, da prihvate i razumeju argumentaciju suprotnih i sa njihovim gledištima nesaglasnih stavova i da o različitim idejama raspravljaju sa različitim stanovišta? Na koji način je moguće podsticati razvoj nedogmatskog, fleksibilnog mišljenja? Demokratsku vrednost tolerantnosti prema različitostima moguće je razvijati tako što se učenici uče da uvažavaju činjenice, vode računa o izvorima podataka, argumentuju svoje stavove, uvažavaju razumnu argumentaciju za drugačija gledišta a istovremeno se ti principi praktikuju u školi. Otvorenost duha podrazumeva sposobnost slušanja drugih, sposobnost istovremenog držanja dve realnosti u svesti i njihovog upoređivanja po različitim parametrima. Ona se može vaspitavati kod mladih tako što će

učiti da budu tolerantni na dvosmislenosti i spremni da odlažu potrebu za konačnim odgovorima.

Podršku posebnog obrazovanja znanjima stečenim u toku formalnog obrazovanja radi razvijanja umeća koja traži realan život ilustrujemo primerom iz Japana (Maksić i Lalić, 2001). Institut Macušita je privatna ustanova koja se može smatrati jednom od škola za društvenu elitu. Ova institucija nudi zanimljiv program specijalističkih studija namenjenih mladim stručnjacima sa već završenim fakultetom koji nemaju nikakva ili imaju nedovoljna praktična znanja. Cilj je obuke na Institutu da se premesti jaz između uloge studenta koji uči o društvu i uloge angažovanog zaposlenog stručnjaka koji upravlja radnom organizacijom ili kao političar učestvuje u realnom društvenom odlučivanju sa svim rizicima koje ono nosi. Od kandidata koje Institut Macušita prihvati očekuje se da sa velikom ljubavi prema Japanu i japanskom narodu doprinesu miru i napretku čovečanstva, otkrivajući filozofiju upravljanja zasnovanu na novom pojmu čoveka.

Japanci tradicionalno visoko vrednuju obrazovanje koje predstavlja najcenjeniji kanal vertikalne socijalne promocije. Stanovnici Zemlje izlazećeg sunca, uvereni su da je obrazovanje poslužilo kao noseća sila ekonomskog, socijalnog i kulturnog razvoja njihove države posle Drugog svetskog rata i istovremeno smatraju da svet doživljava njihov obrazovni sistem kao jednu od tajni njihovog uspeha (Maksić, 1998c). Jednako pravo na obrazovanje garantovano je svim građanima Ustavom, a dvadeseti vek beleži progresivni razvoj mreže, obuhvata i dužine trajanja školovanja. Akademska karijera i formalno obrazovanje precenjeni su u takvom stepenu da je obrazovni sistem postao izborni sistem za kasniji ukupan život pojedinca. Praktično čitave generacije mladih uspevaju da završe osnovno i srednje obrazovanje (koje traje dvanaest godina), a više od 40 % mladih nastavlja obrazovanje posle srednje škole.

Japan spada u zemlje sa najvećim brojem studenata u svetu. Postoji preko 500 univerzeta od kojih je većina privatnih, dok su od šest najcenjenijih u zemlji tri privatna a tri državna. S druge strane, većina najviših škola, za magistarske i doktorske studije je pod državnom upravom. U perspektivama obrazovanja u Japanu za dvadeset prvi vek govori se o tri globalna procesa i neophodnosti njihovog uvažavanja radi održavanja japanskog tehnološkog primata u svetskim okvirima. Na prvom mestu je razvoj obrazovnih institucija za učenje u svim uzrasnim dobima (učenje kroz ceo život). Sledi, potreba za prilagođavanjem kurikuluma međunarodnim standardima o relevantnim znanjima (uvažavanje internacionalizacije znanja). Poslednji zahtev predstavlja upoznavanje i korišćenje svih mogućih savremenih izvora informacija u toku školovanja (informatizacija znanja i društva).

Japanska vlada je pre Drugog svetskog rata planski stvarala elitu za rad u oblasti politike, ekonomije i nauke, školujući izabrane mlade ljude iz najviših socijalnih slojeva na posebnim univerzitetima. U drugoj polovini dvadesetog veka, zvanična japanska politika ne priznaje elitu, ali njeno praktično obrazovanje izvode visoko selektivni privatni univerziteti. Kada se danas govori o studentima u Japanu, pre svega se misli na mlade koji nastavljaju studije posle završene srednje škole, manje na osnovu prava koje im daje poreklo a više na osnovu ispoljenih sposobnosti i znanja. Generalno bi se moglo reći da se u obrazovnom sistemu posebna pažnja poklanja onima sa visokim postignućima, sa odličnim rezultatima i visokim sposobnostima. Daroviti i kreativni pojedinci su „oni koji obećavaju“, „koji su istaknuti“, „imaju posebne sposobnosti“ i/ili su „uključeni u istaknute istraživačke projekte“.

Institut Macušita za državno upravljanje i menadžment osnovao je 1979. godine Konsuke Macušita kao javnu korporaciju, uz odobrenje Ministarstva prosvete, sa ciljem da traga za filozofijom i regulativom stvaranja idealnog Japana u dvadeset prvom veku i obuke ljudi koji će da ih promovišu. Institut je smešten u Kanagavi, blizu Tokija, i zapošljava dvadeset jednu osobu. Osnovno uverenje osnivača Instituta predstavlja *sunao*, filozofija koja znači prihvatanje života na konstruktivan način. Japanci veruju da *sunao* duh omogućava ljudima da vide stvari onakvim kakve jesu, bez predrasuda i unapred stvorenih ideja. Usvajajući *sunao* duh, studenti Instituta posvećuju se prikupljanju mudrosti, nezavisnom proučavanju unutrašnje prirode stvarnosti i neprekidnom traganju za putem koji će ih voditi u rast i napredak.

Da bi usvojili i ostvarili postavljene ciljeve svoga školovanja u Institutu, studenti se svečano i javno zavetuju da će raditi na ispunjavanju svojih ambicija, očuvanju svog nezavisnog duha, proučavanju svega, da će imati vodeću ulogu u uvođenju inovacija i da će ceniti i nuditi saradnju drugima. Studenti obećavaju da će slediti svoje ambicije bez obzira na prepreke, jer ključ uspeha predstavlja nastavljanje borbe pošto je uspeh već postignut. Samostalni rad studenta vodi ka uspehu i podstiče druge da saosećaju sa njim, dok on istovremeno može imati koristi od njihove mudrosti i snage. Sva iskustva koja studenti doživljavaju predstavljaju priliku za učenje, samo učenik treba da bude svestan toga. Pošto samo čovek koji preuzima vodeću ulogu u jednom vremenu može da otvori vrata novoj istoriji, studenti se zavetuju da će neprekidno stvarati i uvoditi inovacije koje će uticati na budućnost Japana i sveta. Poslednja obaveza odnosi se na saradnju sa drugima koja je neophodna da bi se ostvarila harmonija pojedinca sa okruženjem bez obzira na to kakve talente on ima.

Što se tiče prijema studenata, u Institut mogu doći mladi ljudi uzrasta 22–35 godina bez obzira na pol, nacionalnost i uspeh u prethodnom školovanju. Prijemni ispit obuhvata intervju, test sklonosti, pismeni ispit, pisanje eseja, učešće u grupnoj diskusiji i lekarski pregled. Traže se kandidati koji imaju karakter i motivaciju koji

ukazuju na to da oni sebe smatraju dostojnim uloge vođe za koju se spremaju i u kojoj žele da se nađu kasnije. Uslovi za prijem su vrlo oštri, i čak ne postoji predviđen minimum studenata koje će Institut obavezno primiti u toku jedne školske godine. U proseku se na konkurs javi oko 300 kandidata od kojih bude primljeno između pet i deset. U Institut dolaze studenti koji su zainteresovani za ulazak u politiku i upravljanje u privredi i neprivredi, obrazovanje, vođenje biznisa, novinarstvo i masovne komunikacije.

Pored osnovnih aktivnosti koje uključuju istraživački rad u Institutu, studenti se angažuju i na drugim aktivnostima radi međusobnog zbližavanja – u forume širom Japana kako bi upoznali sve aspekte japanskog društva i života i međunarodne projekte radi razvijanja kosmopolitskog pogleda na svet i pripreme za učešće u multikulturalnom društvu. Školovanje i boravak u Institutu za izabrane kandidate su besplatni, pri čemu su samo studenti prve godine obavezni da stanuju u kampusu, a stariji mogu da naprave drugačiji izbor. Mesto boravka se određuje prema vrsti istraživanja koje kandidat obavlja. U toku studija na Institutu, studenti moraju biti slobodni, što znači da ako su prethodno bili zaposleni daju otkaz. Kada diplomiraju, studenti nemaju nikakve privilegije niti dobijaju preporuke za svoj dalji rad. U skladu sa osnovnim načelima studija, od studenata se očekuje da sami traže posao.

Kurikulum se realizuje u okviru tri godine, tako što je prva godina namenjena savladavanju osnovnih principa kroz nezavisnu inicijativu. Studenti koji su saradnici uče radeći kako bi stekli znanja o duhovnim silama koje povezuju ljudsku vrstu sa kosmosom, formirali viziju nacionalnog menadžmenta, stekli neposredno iskustvo sa političkim subjektima i rešavanjem političkih problema i stekli veštine i znanja neophodne za donošenje zakonske regulative. Obavezne aktivnosti obuhvataju učešće u ceremoniji pripremanja i pijenja čaja, posetu kući osnivača Instituta i učešće na njegovom memorijalu, pohađanje predavanja iz oblasti građanskog društva, analitičkih veština, političkih i drugih aktuelnih društvenih tema, upotrebe kompjutera i stranih jezika, svakodnevne fizičke aktivnosti, sportske aktivnosti i obavljanje letnje prakse.

Studenti imaju seriju predavanja o građanskom društvu gde se diskutuje o interesima i ljudima za koje se studenti spremaju da im svojim budućim radom služe. Slede predavanja o analitičkim veštinama gde studenti od stručnjaka dobijaju znanja iz finansija, ekonomije i debatovanja, koja su im neophodna za izvođenje njihovog istraživačkog projekta. Da bi se pripremili za istraživački rad koji ih čeka u drugoj i trećoj godini boravka u Institutu, studenti u toku prve godine posvećuju dva meseca izradi sopstvenog istraživačkog projekta. Pošto podnesu pismeni izveštaj, studenti bivaju upućeni kako da se dalje ponašaju. Takođe, studenti prave godišnji izveštaj o svom istraživanju koji pregleda direktor Instituta i određuje količinu novca koju

će dobiti svaki od tih projekata. Projekti se procenjuju po širini i originalnosti istraživanja, kao i usklađenosti sa budućim planovima studenata koji ih predlažu.

Studenti mesečno imaju predavanja koja drže predsednik i rukovodilac da bi se upoznali sa važnim političkim temama i njihovim stavovima. Studenti se susreću više puta u toku godine sa bivšim studentima Instituta koji su sada političari ili rukovodioci iz privatnog sektora. Na ovaj način ostvaruju se zajednički projekti kroz koje studenti uče radeći na realnim životnim problemima. Da bi u praksi upoznali rad državnih službi, studenti Instituta rade zajednička istraživanja sa resornim službama i političko-ekonomskim istraživačkim organizacijama. Fizičke aktivnosti studenata uključuju svakodnevnu brigu o univerzitetskom kampusu i učešće na maršu od 100 km. u toku 24 h. Preko leta, studenti obavljaju mesečnu praksu radeći na traci u fabrici, da bi što bolje upoznali proces upravljanja i psihologiju radnika. Od obaveznih stručnih aktivnosti, izdvajaju se savladavanje veština korišćenja kompjutera i proučavanje stranog jezika.

Celokupan program studija u Institutu zamišljen je široko, ali se ne propušta prilika da se studenti podsete da, bez obzira na to koliko toga mogu da nauče u Institutu, postoje mnoge stvari o kojima će morati da uče sami. Osnovno pravilo studiranja i obuke jeste pružanje mogućnosti studentima da ličnim trudom razviju svoje ljudske kapacitete tako da se kasnije „prirodno“ nametnu kao vođe. Oni uče tako što ispoljavaju inicijativu, sami traže i postavljaju probleme za istraživanje, a zatim rade na njihovom rešavanju. Sledeći cilj predstavlja pružanje mogućnosti studentima da uče jedni od drugih tako što će sučeljavati svoje poglede i razmenjivati ideje i mišljenja. Treći cilj je isticanje velike raznovrsnosti sveta, života, problema i rešenja, u okviru čega se teži da se podrži i poštuje individualnost svakog studenta. Četvrti cilj studija jeste da studenti budu srećni jer su angažovani svi aspekti njihove ličnosti i razvoja.

Vreme provedeno u Institutu predstavlja vreme kada studenti istražuju i otkrivaju sebe. Studenti ispituju realnost na više načina, pokazuju se javnosti i tragaju za specifičnom oblašću kojoj će se posvetiti. Jedan od ključnih ciljeva studija jeste razvoj sposobnosti studenata da definišu svoje ciljeve i rade samostalno na njihovom ispunjavanju. Uz princip samoučenja i razvoja, svako iskustvo postaje jedinstvena lekcija iz koje se uči, a svako učenje odvija se u lokalnoj realnosti (ovde i sada), uz sve ometajuće faktore koje ta činjenica nosi. Insistiranje na ovakvom učenju najbliže je stvarnosti u kojoj kandidati kasnije treba da donose odluke. Studenti moraju da budu pozitivno usmereni prema učenju jer stiču znanje samostalno i sebe radi. Iz ovog razloga, u Institutu nema nastavnika sa punim radnim vremenom, već samo saradnika koji pomažu i podstiču studente na učenje.

Međutim, to ne znači da su studenti prepušteni sebi. Njihov ukupan rad se kontinuirano, pažljivo i detaljno prati i vrednuje, mesečno i godišnje. Postoji Komitet za praktičnu primenu istraživanja koji godišnje proverava istraživačke aktivnosti i njihovu realizaciju. Pošto su prihvaćeni rezultati istraživanja u prvoj godini, traži se plan rada za sledeću godinu koji se procenjuje s obzirom na temu, pristup i nivo konkretnosti. Studenti prave i mesečne izveštaje koje prezentuju rukovodiocu i drugim studentima. Ukoliko student dva puta uzastopce dobije nezadovoljavajuće ocene, zamoljen je da napusti studije. Školovanje može da traje i kraće od tri godine, a završava se kada kandidat bude u stanju da jasno odredi svoje ciljeve i kada je u stanju da radi nezavisno na nalaženju svog problema i njegovom rešavanju. Rezultati uspešnih istraživanja saopštavaju se javnosti putem medija, što sa svoje strane otvara put prema javnim službama i poslovima za koje su zainteresovani diplomirani studenti.

Osnovne aktivnosti studenata završnih godina sastoje se u istraživačkom radu, koji ih angažuje u stvarnom društvenom životu Japana i van njega. To su pitanja koja se tiču japanske srednjoistočne politike u konfliktnim područjima, pitanja nacionalnog identiteta, pitanje diplomatije i bezbednosti u pojedinim regionima, pitanje izgradnje socijalnog sistema koji odgovara japanskoj kulturi i problemi unutar zajednice koji se reflektuju na politički sistem. Na primer, jedno istraživanje japanske srednjoistočne politike izvodi student koji je diplomirao filozofiju i političke nauke i zna arapski jezik. Istraživanje ljudskih prava u Koreji i centralnoj Aziji, uz rešavanje sukoba u Palestini, njegova su ranija iskustva u poslu. U fokusu ovog ispitivanja jeste koegzistencija ljudi različitog nacionalnog porekla, s naglaskom na spornom pitanju Palestine i Izraela, kao i aktivnosti lokalnih nevladinih organizacija u uspostavljanju mira u multireligijskom i multietničkom društvu.

Drugi je primer ispitivanje posvećeno odnosu između kulture i turizma. Ovaj rad obuhvata reorganizaciju nacionalnog identiteta iz kulturne i filozofske perspektive, internacionalni turistički profit i etičke dileme, i odnos između turizma i hegemonije. Autor ovog ispitivanja, pre dolaska u Institut, obrazovao se na Međunarodnom hrišćanskom univerzitetu (diplomirani administrator za obrazovanje ima zvanje predavača društvenih nauka). Sledeće ispitivanje izvodi student koji je završio studije humanističkih nauka i već je radio u politici, na pitanjima bezbednosti države. On je bio uključen u zajednička istraživanja koja se odnose na nacionalnu bezbednost Japana i odnose sa Sjedinjenim Američkim Državama (problem stranih vojnih baza). Kandidat poznaje međunarodnu politiku, naročito istoriju politike i kulture. On je zainteresovan za diplomatiju i pitanje bezbednosti u celoj istočnoj i centralnoj Aziji.

Poslednje istraživanje koje želimo da pomenemo možda je najinteresantnije. Njega izvodi kandidat koji je pre dolaska u Institut bio direktor tehnologije u obla-



sti mašinstva i radio kao dizajner u teškoj industriji. Student analizira najsloženije probleme tehnološkog i ekonomskog napretka modernog sveta koji se tiču štetnih posledica delovanja tržišne ekonomije na šire društvene odnose u državi, kao što su odnos pojedinca sa društvenim institucijama, odnosi u porodici, lični odnosi. Profit kao najviša vrednost kapitalističkog načina proizvodnje ugrožava društvene odnose koji su određeni tradicijom, kulturom i religijom japanskog naroda. Ovaj projekat polazi od uverenja da je potreban plan za razvoj društva i traži rešenje u konstruisanju socijalnih normi, koje će biti u funkciji daljeg ekonomskog prosperiteta Japana, zadržavajući specifičnosti japanskog duha i stila života.

## Šta dalje?

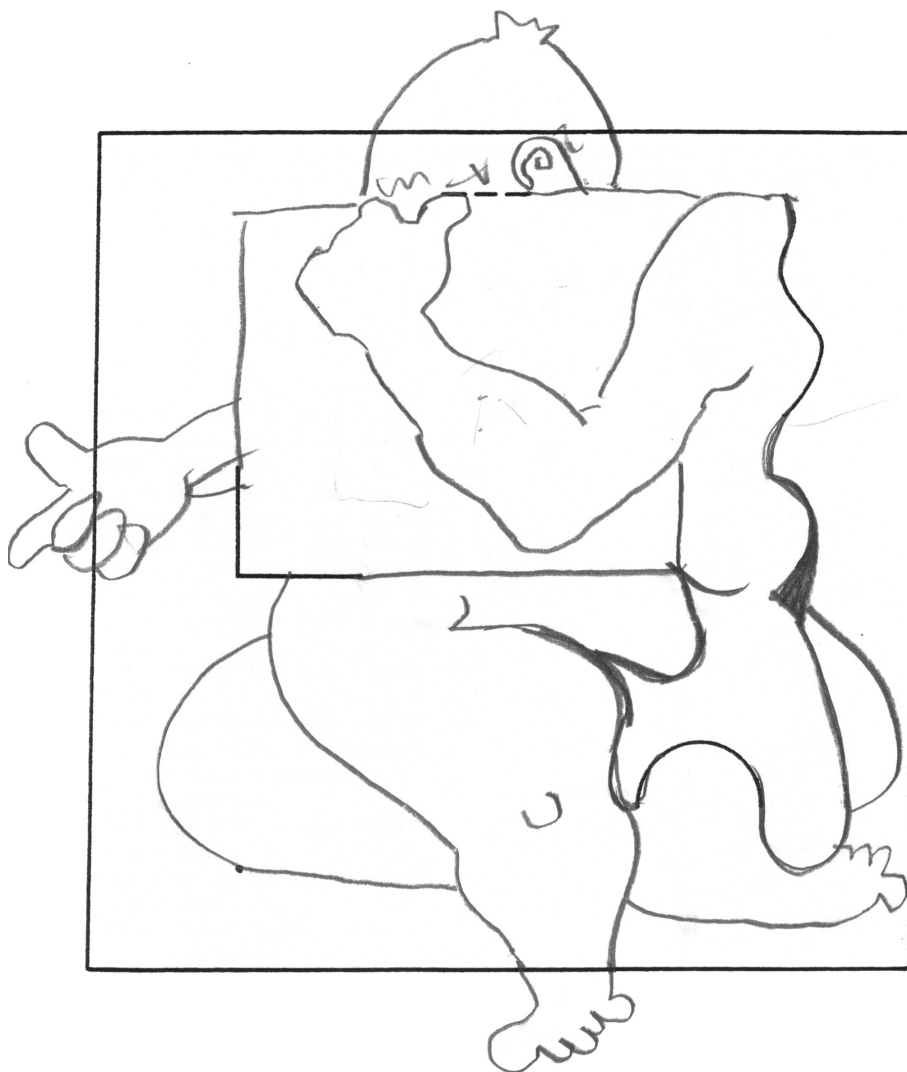
Problem zašto je škola nestimulativna, po nekima čak restriktivna sredina za razvoj kreativnosti, zahteva odgovore na mnoga pitanja, kojima će se u bliskoj budućnosti baviti pedagogija, psihologija, sociologija i filozofija. Kako se kreativnost dece i mladih može podsticati, kada nije objašnjena priroda fenomena kreativnosti u potpunosti? Kada nema dovoljno valjanih i pouzdanih instrumenata za merenje kreativnosti? Kada su zahtevi od obrazovanja tako kompleksni, kao što je istovremeno podržavanje jednakosti i izuzetnosti? Kada je podrška darovitima i talentima ambivalentna, jer postoji slaganje oko toga da treba podržati one sa najvišim sposobnostima, ali posebna podrška nipošto ne sme biti na račun ostalih, sa manjim sposobnostima? Kada je kreativno ponašanje u školi rizično, što znači potencijalni izvor frustracija za učenike i nastavnike?

U cilju obezbeđivanja boljih uslova za individualni razvoj svih učenika, neophodno je da se redefinišu nastava i učenje. Teorija ekspertize, teorija sticanja i teorija intervencije mogu biti od koristi u tumačenju uloge učenja kod razvoja visokih sposobnosti. Sa uverenjem da se izuzetno postignuće ostvaruje kao rezultat intenzivnog i upornog treninga, iskustva i prakse, pod optimalnim sredinskim uslovima, Korte (Corte, 1995) se zalaže za pružanje odgovarajuće podrške i vođenje u toku ranog detinjstva, u porodici kod kuće i u okviru predškolskih ustanova. Iz psihologije učenja mogu se upotrebiti znanja o optimalnim sredinskim uslovima za učenje i podučavanje darovite dece. Suštinu ovih znanja čini promena mesta i uloge učenika koji postaje nosilac procesa izgrađivanja sopstvenog znanja. Novonastala situacija menja i ulogu nastavnika, čije angažovanje se pomera sa prenosioaca znanja ka podsticanju učenja.

Uvažavanje različitosti predstavlja uslov i posledicu slobode i jednakosti, suštinskih kategorija demokratije, a savremeni svet se deklariraše kao takav (Đurišić-Bojanović, 2005). Pluralizam promovira načelo uvažavanja različitosti, pretpostavljajući



pravo na autentičnost i autonomiju grupa, pojedinaca i ideja. Ako obrazovanje ima za cilj da prenese i razvije naučne pojmove i znanja kod mladih i pripremi ih za uspešno funkcionisanje u društvu, onda se očekuje da školski kurikulum bude utemeljen na principima ontološkog i gnoseološkog pluralizma. Pluralistički pristup u obrazovanju obećava intelektualnu, socijalnu i etičku pripremu mladih za život u društvu brojnih kontroverzi i promena. Obrazovanje treba da pomogne socijalnu integraciju čiji osnov neće biti konformiranje već autonoman izbor pojedinca. Sloboda izbora podrazumeva ili bar dozvoljava slobodu izražavanja, a sloboda izražavanja je osnova kreativnosti.



# KORIŠĆENA LITERATURA

- Abedi, J. (1994): *Abedi Creativity Test*. Dostupno na: <http://www.creativelearning.com/Assess/test3.htm> (pretraživano 24.03.2006).
- Alencar, E. M. L. S. (1998): Education for creativity, *International Conference on Giftedness: Social Educational Problems, Actas* (89–95). Porto: APEPICTA and Centro „Huerta del Rey”.
- Alibabić, Š. (2001): Pripremanje univerzitetskih nastavnika za rad sa darovitim studentima, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 7 „Darovitost u studentskoj populaciji“* (89–96). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Altaras, A. (2005): Personalni činioci školske uspešnosti i podbacivanja intelektualno darovitih i prosečnih učenika, *Magistarski rad*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Antonijević, R., Janjetović, D. (prir.) (2005): *TIMSS 2003 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Babaeva, J. (1999): A dynamic approach to giftedness: theory and practice, *High Ability Studies*, 10(1), 51–68.
- Babić, J. (1996): Filozofski aspekti autonomije ličnosti, *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 212–220.
- Berger, J. (1979): Normalnost i mogućnost njenog metodološkog određenja, u: *Avalske sveske, Normalnost i psihijatrija* (105–112). Beograd: Institut za dokumentaciju zaštite na radu.
- Betts, G. T., Neihart, M. (1988): Profiles of the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 33(1), 22–28.
- Bogunović, B. (2004): Socijalnopsihološki činioci muzičke uspešnosti, *Doktorska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Bojanović, R. (1989): *Autentična i neautentična ličnost*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bolčić, S. (2002): Iseljavanje radne snage i „odliv mozgova“ iz Srbije tokom 90-tih, u: Bolčić, S., Milić, A. (prir.): *Srbija krajem milenijuma: razaranje društva, promene i svakodnevni život* (159–166). Beograd: Institut za sociološka istraživanja Filozofskog fakulteta.
- Borland, J. (1978): Teacher identification of the gifted: a new look, *Journal for the Education of the Gifted*, 2, 22–32.
- Braggett, E. (1994): *Developing programs for gifted students: a total school approach*. Melbourne: Hawker Brownlow Education.

- Braggett, E. (1998): Gifted education: a total school approach involving all teachers, Paper, 5<sup>th</sup> Asia-Pacific Conference, Psychology Unit, Department of Education, University of Delhi, Delhi (India).
- Braggett, E. (2000): Gifted education: a total school approach involving all teachers, in: Maitra, K. (ed.), *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (34–47). New Delhi: Mosaic Books.
- Bransky, T. (1987): Special program information: a key to attitudes about gifted education program, *Gifted Child Quarterly*, 31(1), 20–24.
- Bukvić, A. (1982): *Načela izrade psiholoških testova*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Burke, J. P., Haworth, C. E., Ware, W. B. (1982): Scales for rating the behavioral characteristics of superior students: an investigation of factor structure, *Journal of Special Education*, 16(4), 467–485.
- Calvi, G., Padovani, F., Spreafico, L. (1965): Ricerche per la fondazione teorica, la costruzione e validazione del test Espressioni di pensiero creativo, *Contributi Dell Istituto Di Psicologia*, 27.
- Centar za vrednovanje kvaliteta u obrazovanju i vaspitanju (2003): *Ocenjivanje orijentisano na ishode, Priručnik za nastavnike prvog razreda obaveznog obrazovanja, Radna verzija*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Chan, D. W. (2001): Assessing giftedness of Chinese secondary students in Hong Kong: a multiple intelligence perspective, *High Ability Studies*, 12(2), 215–234.
- Chan, D.W. (2003): Adjustment problems and multiple intelligence among gifted students in Hong Kong: the development of the revised Student Adjustment Problems Inventory, *High Ability Studies*, 14(1), 41–54.
- Clark, B. (2000): The gifted brain: a guide to optimizing learning, Paper, *NACE Annual Conference „The Able Child, A New Era“*, The University College of Ripon and York, York (Great Britain).
- Colangelo, N., Brower, P. (1987a): Gifted youngsters and their siblings: long-term impact of labeling on their academic and personal self-concept, *Roeper Review*, 10(2), 101–103.
- Colangelo, N., Brower, P. (1987b): Labeling gifted youngsters: long-term impact on families, *Gifted Child Quarterly*, 31(2), 75–78.
- Colangelo, N., Kerr, B., Huesman, R., Hallowell, N., Gaeth, J. (1992): The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness, *Creative Research Journal*, 5, 157–164.
- Corte, E. (1995): Learning and high ability: a perspective from research in instructional psychology, in: Katzko, M. W., Monks, F. J. (eds.), *Nurturing talent, individual needs and social ability* (148–161). Assen: Van Gorcum.
- Council of Europe (1991): Support for gifted children and adolescents, *Newsletter/ Faits Nouveau*, 4, 3–4.

- Council of Europe Recommendations (1996). *ECHA News*, 10(1), 9.
- Cramer, R. H. (1991): The education of the gifted in the United States: a Delphi study, *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 84–91.
- Cropley, A. (1996): Recognizing creative potential: An evaluation of the usefulness of creativity tests, *High Ability Studies*, 7(2), 203–199.
- Cropley, D., Cropley, J. (2000): Fostering creativity in engineering undergraduates, *High Ability Studies*, 11(2), 207–220.
- Čaprić, G. (ur.) (2003): *Katalog programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju za školsku 2003/2004. godinu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Davidov, V. V. (1995): O shvatanjima razvijajuće nastave, u: Krnjajić, S. (prir.): *Saznavanje i nastava* (9–36). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- De Bono, E. (1979): *Lateral thinking*. New York: Harper and Row.
- De Bono, E. (1985): *Handbook for the positive revolution*. New York: Viking Penguin.
- Denton, C., Postlethwaite, K. (1984): A study of the effectiveness of teacher-based identification of pupils with high ability in the secondary school, *Gifted Educational International*, 2, 100–106.
- Dočkal, V., Laznibatova, J., Kovač, T. (1992): The research on talent in Slovakia, in: Monks, F. J., Katzko, M. W., Van Boxtel, H. W. (eds.), *Education on the gifted in Europe: theoretical and research issues* (177–180). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.
- Dryden, G., Vos, J. (1994): *The learning revolution*. Aylesbury: Accelerated Learning Systems.
- Dizdarević, I. (1978): Postupak skorovanja odgovora u testovima stvaralaštva, *Putevi i dostignuća* (Sarajevo), 2, 25–34.
- Dunlop, F. (1986): The education of the emotions and the promotion of autonomy: are they really compatible?, *Journal of Educational Studies*, 34(2), 152–160.
- Đorđević, (1979): *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Đorđević, B. (1995): *Daroviti učenici i (ne)uspeh*. Beograd: Zajednica Učiteljskih fakulteta.
- Đorđević, B. (2003): Svetska konferencija o darovitim i talentovanim 2003. godine u Adelaidi (Australija), *Pedagoška stvarnost*, 50 (7–8), 694–700.
- Đorđević, B., Đorđević, J. (1988): *Učenici o svojstvima nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Prosveta.
- Đorđević, B., Maksić, S. (2005): Podsticanje talenata i kreativnosti mladih: izazov savremenom svetu, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 37(1), 125–147.
- Đurišić, M. (1982): Autoritarna i demokratska ličnost i dimenzije interpersonalnih odnosa, *Magistarski rad*. Beograd: Filozofski fakultet.

- Đurišić-Bojanović, M. (2001a): Stavovi nastavnika prema problemima u nastavi, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 33, 377–388.
- Đurišić-Bojanović, M. (2001b): Stavovi stručnih saradnika prema aktuelnim problemima škole, *Nastava i vaspitanje*, 50(5), 514–531.
- Đurišić-Bojanović, M. (2005): Zašto pluralizam u obrazovanju, u: Joksimović, S. (prir.), *Vaspitanje mladih za demokratiju (71–93)*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- ECHA (2005): *Diploma*. Dostupno na: <http://echa.ws> (pretraživano 19.07.2005).
- Evropska komisija (2005): Obrazovanje u Evropi: različiti sistemi, zajednički ciljevi za 2010. godinu, *Pedagogija*, 60 (2), 256–271.
- Eyre, D. (2002): Structured thinking: a methodology for teachers to improve provision, *The 8<sup>th</sup> Conference of ECHA, Development of Human Potential: Investment into our future, Programs and Abstracts (2)*, Rhodes (Greece).
- Facaoaru, C., Bittner, R. (1987): Kognitionspsychologische Ansätze der Hochbegabungsdiagnostik, *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 8(3), 193–205.
- Feldhusen, J. (1986): A conception of giftedness, in: Sternberg R., Davidson, J. (eds.), *Conception of giftedness (285–305)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fedhusen, J. (2002): Creativity: the knowledge base and children, *High Ability Studies*, 13(2), 179–183.
- Ford, B. (1978): Students attitudes toward special programming and identification, *Gifted Child Quarterly*, 22(4), 489–497.
- Freeman, J. (1995): Conflicts in creativity, *European Journal for High Ability*, 6(2), 188–200.
- Freeman, J., Butcher, H., Christie, T. (1971): *Creativity: A selective review of research (Second Edition)*. London: Society for Research into Higher Education, Monograph, No. 5.
- Gagne, F. (1983): Perceptions of programs for gifted children: agreement on principles but disagreement over modalities, *British Columbia Journal of Special Education*, 7, 113–127.
- Gagne, F. (1994): Gagne differentiated model of giftedness and talent, Paper, *IV Conference of ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Gallagher, J. (1991): Educational reform values and gifted students, *Gifted Child Quarterly*, 35(1), 12–19.
- Gardner, H. (1985): *Frames of minds*, Second Edition. 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: Colangelo, N., Assouline, S. G., Ambroson, D. L. (Eds.), *Talent development (3–17)*. Dayton: Ohio Psychology Press.

- Gear, G. H. (1978): Effects on training on teachers - accuracy in the identification of gifted children, *Gifted Child Quarterly*, 22, 90–97.
- Getzels, J. W., Jackson, P. W. (1962): *Creativity and intelligence: Explorations with gifted students*. New York: Wiley.
- Gojkov, G. (1995): *Kognitivni stil u didaktici*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Gross, M. U. M. (1997): Attitudes towards gifted children: an early and essential step, in: Chan, J., Li, R., Spinks, J. (eds.), *Maximizing potential: lengthening and strengthening our stride* (3–22). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Grove, G. A. (1999): *Pythagoras*. Dostupno na: [http://www.creativeideasforyou.com/creativity\\_testing.html](http://www.creativeideasforyou.com/creativity_testing.html) (pretraživano 24.3.2006).
- Hany, E. (1993): The gifted students as a social category in teachers' thought, in: Hany, E., Heller, K. (eds.), *Competence and responsibility, III Conference of ECHA* (55–56). Seattle/Hogrefe: Huber Publishers.
- Hasan, O., Butcher, H. J. (1966): Creativity and intelligence: a partial replication with Scottish children of Getzels' and Jackson's study, *British Journal of Psychology*, 57, 129–135.
- Havelka i drugi (1990): *Efekti osnovnog školovanja, Obrazovna i razvojna postignuća učenika na kraju osnovnog školovanja*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Havelka, N., Hebib, E., Baucal, A. (2003): *Ocenjivanje, Priručnik za nastavnike, Radna verzija, Evaluacija za razvoj*. Beograd: Prosvetni pregled.
- Hawes, T. (2000): Effective teaching and learning in the classroom, Paper, *NACE Annual Conference „The Able Child, A New Era“*, The University College of Ripon and York, York (Great Britain).
- Heller, K. (1995): The role of creativity in explaining giftedness and exceptional achievement, *European Journal for High Ability*, 6(1), 7–26.
- Holland, J. L., Baird, L. L. (1968): The preconscious activity scale: The development and validation of an originality measure, *Journal of Creative Behavior*, 2(3), 217–225.
- Hrnjica, S. (1982): *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Institute for Behavioral Research in Creativity (1968): *Alpha Biographical Inventory*. Greensboro, NC: Prediction Press.
- Ivanović, S. (ur.) (1997): *Strategije razvoja i reforme obrazovanja u svetu*. Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Janjetović, D. (1999): Uzori i vrednosti mladih, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 49–76.
- Joksimović, S., Bogunović, B. (2005): Nastavnici o kontekstu nastave i postignuću učenika, u: Antonijević, R., Janjetović, D. (prir.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (270–291). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.



- Jovanović, B. (2004): Školovanje i usavršavanje nastavnika za rad sa darovitim učenicima, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 10, Radovi sa međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“* (342–348). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Kapor, G. (1979): Diskusija na završnom plenumu seminara „Normalnost i psihijatrija“, u: *Avalske sveske, Normalnost i psihijatrija* (155–158). Beograd: Institut za dokumentaciju zaštite na radu.
- Khire, U. (2000): Potential advanced development: the indicator of giftedness in early adulthood, in: Maitra, K. (ed.), *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (48–72). New Delhi: Mosaic Books.
- Kirton, M. (ed.) (1977): *Adaptors and inovators: styles of creativity and problem-solving*. London: Routledge.
- Kitano, M., Kirby, D. (1986): *Gifted education, A comprehensive view*. Boston: Little Brown and Company.
- Komisija za razvoj školskog programa (2002): *Strategije razvoja kurikuluma u obaveznom i srednjem obrazovanju (verzija za škole)*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Koren, I. (1988): *Nastavnik i nadareni učenici*. Sisak: USIZ za zapošljavanje.
- Koren, I. (1989): *Kako prepoznati i identifikirati nadarenog učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Kovač-Cerović, T., Levkov, Lj. (priř.) (2002): *Kvalitetno obrazovanje za sve – put ka razvijenom društvu*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Kovač-Cerović, T. i drugi (2004): *Kvalitetno obrazovanje za sve, Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Krneta, D. (2001): Osposobljenost studenata nastavničkih fakulteta za rad sa kreativnim učenicima, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 7 „Darovitost u studentskoj populaciji“* (75–88). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Krnjaić, Z., Miladinović-Jovanović, J. (1990): Potencijalne migracije postdiplomaca Beogradskog univerziteta stipendista Republičke Fondacije, *Okrugli sto – Odliv mozgova*, Centar za marksizam Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaić, Z. (2002): *Intelektualna nadarenost mladih*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kroflin, L. i drugi (1987): *Dijete i kreativnost*. Zagreb: Globus.
- Kuncel, N., Hezlett, S., Ones, D. (2004): Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all?, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(1), 148–161.
- Kvašćev, R. (1981): *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Lalić, N. (1999): Zaboravljene metode devetstotih - takođe izazov za kreativnost dece, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 5 „Rana identifikacija darovitosti“* (380–389). Vršac/ Temišvar: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Univerzitet Banatul.



- Larson, Y. (1990): Teachers' attitudes and perspectives on educational provisions for „gifted“ and „talented“ children in New South Wales, Australia and Essex, England, *Gifted Educational International*, 6(3), 174–181.
- Maker, C., Nielson, A., Rogers, J. (1997): Nadarenost, različitost i rešavanje problema, u: Spariosu, T. (ur.), *Zbornik 3* (45–74), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Makević, S. (1996): Pedagoško-didaktičke osnove nastavnih planova i programa za osnovnu školu, *Doktorska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1993a): Ciljevi vaspitno-obrazovnog rada sa darovitim učenicima, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 25, 120–137.
- Maksić, S. (1993b): *Kako prepoznati darovitog učenika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1995a): What schooling for the gifted, *Psihologija*, 28 (3–4), 269–282.
- Maksić, S. (1995b): Međunarodni centar za radoznanu decu –ICIC, u: Spariosu, T. (ur.), *Zbornik 1, Okrugli sto „Darovitost na predškolskom i mlađem školskom uzrastu (69–77)“*. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S., Luka, D., Vuković, S., Đurićin, M. (1995): Rad sa darovitim i talentovanim učenicima u osnovnoj školi, *Nastava i vaspitanje*, 44(1–2), 71–82.
- Maksić, S. (1997): Shvatanja darovitosti i odnos prema obrazovanju i vaspitanju darovitih učenika, *Doktorska teza*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (1998a): *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998b): Budućnost naše škole: između potreba i mogućnosti, *Nastava i vaspitanje*, 47(5), 913–915.
- Maksić, S. (1998c): Školovanje darovite dece i mladih u Japanu, *Nastava i vaspitanje*, 47 (1), 118–140.
- Maksić, S. (1999) Kreativnost između teorije i školske prakse, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 9–28.
- Maksić, S. (2000a): Od teorija kreativnosti do zahteva savremenog sveta, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 6 „Stvaraoci i stvarnost“ (47–62)*, Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. (2000b): Efekti osnovnog i srednjeg obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, 49(5), 725–742.
- Maksić, S. (2002): The relevance of curriculum research: The evaluation of curriculum-making processes, in: Rosenmund, M., Fries, A. V., Heller, W. ( eds.), *Comparing curriculum making processes* (231–242). Bern: Peter Lang.
- Maksić, S. (2003a): Implikacije Gardnerovog shvatanja inteligencije i kreativnosti za rad učitelja, u: Špijunović, K. (prir.), *Obrazovanje i usavršavanje učitelja* (355–374). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2003b): Da li postoji gen za genija, *Nastava i vaspitanje*, 52(1), 116–118.

- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M., Bojanović, R. (2002): Kreativnost i odnos prema nesaglasnim mišljenjima, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 8 „Podsticanje darovitosti na studijama iz ugla Bolonjske deklaracije“* (305–316). Vršac/ Temišvar: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Univerzitet Banatul.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2003): Obrazovna podrška za darovite učenike u kontekstu demokratizacije obrazovanja, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 9, Radovi sa međunarodnog naučnog skupa „Mesto darovitih u kurikularnoj reformi“* (86–96), Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2004a): Kreativnost, znanje i školski uspeh, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 85–105.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2004b): Jednakost i izuzetnost u obrazovanju, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 10, Radovi sa međunarodnog naučnog skupa „Strategije podsticanja darovitosti“* (101–111). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2005a): Licenca za rad nastavnika sa darovitim učenicima, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 11, Radovi sa međunarodnog naučnog skupa „Daroviti i odrasli“* (313–322). Vršac/ Temišvar: Viša škola za obrazovanje vaspitača i Univerzitet Tibiscus.
- Maksić, S., Đurišić-Bojanović, M. (2005b): Direktori o kontekstu nastave i postignuće učenika, u: Antonijević, R., Janjetović, D. (prior.), *TIMSS 2003 u Srbiji* (249–269). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., Lalić, N. (2001): Macušita institut – specijalističke studije za elitu, u: Gojkov, G. (ur.), *Zbornik 7 „Darovitost u studentskoj populaciji“* (269–277). Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksimović, I. (1999): Obavezno obrazovanje u Evropi, *Nastava i vaspitanje*, 48(3–4), 487–498.
- Mathews, N. (1981): Influencing parents' attitudes towards gifted education, *Exceptional Children*, 48(2), 140–142.
- McCann, M. (2000): Providing for gifted children in Australasian countries: a view from down under, in: Maitra, K. (ed.), *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (197–208). New Delhi: Mosaic Books.
- McMullan, W. E. (1976): Creative individuals: paradoxical personages, *Journal of Creative Behavior*, 10(4), 265–275.
- Mednick, S. A., Mednick, M. T. (1964): An associative interpretation of the creative process, in: Taylor, C.W. (ed.), *Widening horizons in creativity* (54–68). New York: Wiley.
- Meinberger, U. (1977): *Test zum divergentem Denken (Kreativitat) für 4. bis 6. Klassen (TDK4–6)*. Weinheim: Beltz.
- Mejker, K. (2003): Kreativnost, rešavanje problema, višestruka inteligencija i različitost, u: Šefer, J., Maksić, S., Joksimović, S. (prior.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (40–59). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

- Michael, W., Colson, K. (1979): The development and validation of a life experience inventory for the identification of creative electrical engineers, *Educational and Psychological Measurement*, 39, 463–470.
- Milanović-Nahod, S., Spasenović, V. (2002): Šta treba menjati u našoj školi, u: Avramović, Z., Maksić, S. (prir.): *Izazovi demokratije i škola* (9–27). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milanović-Nahod, S. (2005): Znanje učenika od očekivanog do ostvarenog, u: Antonijević, R., Janjetović, D. (prir.) (2005), *TIMSS 2003 u Srbiji* (327–350). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 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.
- Montgomery, D. (1996): Differentiation of the curriculum for the highly able, *High Ability Studies*, 7(1), 25–37.
- Montgomery, D. (1997): Teaching teachers for creativity, *High Ability Studies*, 8(1), 79–94.
- Moon, S. M. (2003): Personal talent, *High Ability Studies*, 14(1), 5–22.
- Mooney, R. (1963): A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent, in: Taylor, C., Barron, F. (eds.), *Scientific creativity: its recognition and development* (331–340). New York: Wiley.
- Myers, I., McCaulley, M. (1985): *Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs Type Indicator*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Necka, E. (1986): On the nature of creative talent, in: Cropley, A., Urban, K., Wagner, H., Wiczerkowski, W. (Eds.), *Giftedness: A continuing worldwide challenge* (131–140). New York: Trillium Press.
- Normativna osnova osnovne škole* (2000). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Normativne osnove srednje škole* (1999). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Ojanen, S. (1993): How do high ability students experience the school?, in: Hany E., Heller, K. (eds.), *Competence and responsibility, III Conference of ECHA, Volume 1*. Seattle/Toronto/Gottingen/Bern: Hogrefe and Huber Publishers.
- O’Neil, H., Abedi, J., Spielberger, C. (1994): The measurement and teaching of creativity, in: O’Neil, H., Drillings, M. (eds.), *Motivation: Theory and research* (245–263). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Paser, V. (1992): Organizacija rada sa darovitim učenicima u osnovnoj školi, *Magistarski rad*. Zrenjanin: Tehnički fakultet.

- Passi, B. K. (1998): Introducing thinking skills in school curriculum, Paper, *Fifth Asia Pacific Conference on Giftedness*, Psychology Unit, Department of Education, University of Delhi, New Delhi (India).
- Passow, A. H. (1983): Universal view of gifted and talented programs, Paper, *The Fifth World Conference on Gifted and Talented Children*, Manila, The Philippines.
- Pavlović, B. (1998): Iskustveno učenje o aktivnoj nastavi, u: *Učenik i nastava, Zbornik radova sa skupa stručnih saradnika Mačvanskog, Sremskog i Kolubarskog okruga* (29–48). Loznica: OŠ Anta Bogićević.
- Pavlović-Babić, D., Krnjaić, Z., Gošović, R. (2000): Kritičko mišljenje – šta je to?, Konceptualizacija i relevantni pojmovi, *Psihologija*, 3–4, 385–398.
- Pavlović-Babić, D., Krnjaić, Z., Pešić-Matijević, J., Gošović, R. (2001): Kritičko mišljenje: evaluacija u kontekstu, Saopštenje, *VII naučni skup „Empirijska istraživanja u psihologiji“*, Filozofski fakultet, Beograd.
- Pjurkowska-Petrović, K. (1996): Porodica koja razvija autonomiju deteta, *Nastava i vaspitanje*, 45(2), 319–335.
- Pole, K. (1969): A study of techniques for measuring creative ability and the development and validation of creativity tests for highly intelligent subjects, *Bachelor of Literature Thesis*, University of Oxford (England).
- 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 planu obrazovanja i vaspitanja za II, III i IV razred gimnazije (1991). *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 3.
- 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 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 programu rada stručnih saradnika u osnovnoj školi (1994). *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 1.
- 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 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.
- Pravilnik o izmenama i dopunama pravilnika o nastavnom planu i programu za gimnaziju (2003). *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 5.
- Pravilnik o opštim i posebnim osnovama školskog programa za prvi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2003). *Službeni glasnik Republike Srbije, Prosvetni glasnik*, br. 4.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 22, 4–16.
- Program aktivnosti za uspostavljanje i dalji razvoj sistema rada s obdarenim i talentovanim učenicima i studentima* (1988). Beograd: Ministarstvo prosvete Republike Srbije.
- Pufal-Struzik, I. (1996): Demand for stimulation in young people with different levels of creativity, *High Ability Studies*, 7(2), 145–150.
- Radovanović, V. (1989): Profil ličnosti darovitog adolescenta, kreativna efikasnost i vaspitno formiranje stvaralačkih crta: predložak za jedan vaspitni model, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 22, 124–132.
- Radovanović, V. (1993): Empatičnost srednjoškolskih nastavnika, *Psihologija*, 26(1–2), 11–50.
- Reforma obrazovanja u Republici Srbiji: prvi koraci i predstojeći izazovi, Izveštaj* (2002). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
- Reis, S. M. (1996): Enrichment teaching and learning for gifted students, Paper, *International Conference on Giftedness, Social Educational problems, Summaries* (23), Ismai, Porto (Portugal).
- Renzulli, J., Hartmann, R., Callahan, C. (1971): Teacher identification of superior students, *Exceptional Children*, 38, 243–248.
- Renzulli, J. S. (1987): The multiple menu model for developing differentiated curriculum for the gifted and talented, *Gifted Child Quarterly*, 32(3), 298–309.
- 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, Paper, *The Forth Conference of the ECHA*, Nijmegen (Netherlands).
- Renzulli, J. (1997): *The Interest-A-Lyzer*. Mansfield Center, Ct: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (2000): A rising tide lifts all ships: applying gifted education know-how to the development of high potential in all students, in: Maitra, K. (ed.), *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (3–33). New Delhi: Mosaic Books.

- Renzulli, J. S., Smith, L. H. (1978): *The learning style inventory: a measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Centre, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M., Hartman, R. K., Westberg, K. L. (1997): *Scales for rating the behavioral characteristics of superior students (revised)*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Richards, R., Kinney, D., Bennet, M., Merzel, A. (1988): Assessing everyday creativity: Characteristics of the Life Creativity Scale and validation with three large samples, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 476–485.
- Rimm, S., Davis, G. (1980): Five years of international research with GIFT: An instrument for identification of creativity, *Journal of Creative Behavior*, 14, 35–46.
- Rothenberg, A. (1988): Creativity and the homospatial process: experimental studies, *Psychiatric Clinics of North America*, 11, 443–460.
- Royce, J. R., Mos, L., Kearsly, G. P. (1975): *Manual for psycho-epistemological profile*. Alberta (Canada): University of Alberta, Center for Advanced Study in Theoretical Psychology.
- Runco, M. (1993), Divergent thinking, creativity, and giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 16–22.
- Schoppe, K. (1975): *Verbaler Kreativitaetstest, Ein Verfahren zur Erfassung verbalproduktiver Kreativitaetsmarkmale*. Goettingen: Hogrefe.
- Schubert, D., Wagner, H., Schubert, H. (1988): Family constellation and creativity: Increased quantity of creativity among lastborns, *Creative Child and Adult Quarterly*, 13, 97–103.
- Smith, G., Carlsson, I. (1978): A new creativity test, *Journal of Creative behavior*, 21, 7–14.
- Smith, G., Carlsson, I. (1989): *The creative process*. New York: International Universities Press.
- Spasenović, V. (1998): Uspeh učenika u primeni znanja iz poznavanja prirode, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 215–235.
- Sternberg, R. (1986): A trierchic theory of intellectual giftedness, in: Sternberg, R., Davidson, J. (eds.): *Conceptions of giftedness* (223–243). Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. (1988): Mental self-government: a theory of intellectual styles and their development, *Human Development*, 31, 197–224.
- Sternberg, R. (1991): Theory-based testing of intellectual abilities: Rationale for the Sternberg Triarchic Ability Test, in: Rowe, H. (Ed.), *Intelligence: Reconceptualization and measurement* (183–201). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (1996): Investing in creativity: many happy returns, *Educational Leadership*, December 1995/ January 1996, 80–84.



- Sternberg, R. (1998): Intelligence as developing expertise, Paper, *International Conference of ECHA and NACE „Potential into performance“*, Oxford (Great Britain).
- Sternberg, R. (1999): A propulsion model of types of creative contributions, *Review of General Psychology*, 3, 83–100.
- Sternberg, R. (2001): Giftedness as developing expertise: a theory of the interface between high abilities and achieved excellence, *High Ability Studies*, 12(2), 159–180.
- Sternberg, R. (2003a): The rainbow project: enhancing the SAT through assessments of analytical, practicable, and creative skills, *Technical report submitted to the College Board*, Yale University PACE Center.
- Sternberg, R. (2003b): WICS as a model of giftedness, *High Ability Studies*, 14(2), 109–138.
- Sternberg, R. (2004): WICS Redux: a reply to my commentators, *High Ability Studies*, 15(1), 109–112.
- Sternberg, R., Lubart, I. (1993): Creative giftedness: a multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7–15.
- Sternberg, R., Lubart, T. (1995), Ten keys to creative innovation, *R & D Innovator*, 4(3), 8–11.
- 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, Beograd.
- Šefer, J. (1988): Merenje divergentnih sposobnosti, *Pedagoški rad*, 43(3), 382–390.
- Šefer, J. (1997): Evaluacija efekata učenja naučno-istraživačkih postupaka kroz grupni rad u nastavi, *Nastava i vaspitanje*, 46(5), 591–610.
- Šefer, J. (2000): *Kreativnost dece: problem vrednovanja*. Beograd/Vršac: Institut za pedagoška istraživanja i Viša škola za obrazovanje vaspitača.
- Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. & S. Maksić (2002): Jedan program za rad u produženom boravku, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 34, 112–132.
- Terman, L. M., Oden, M. H. (1959): *The gifted group at midlife: 35 years' follow-up of the superior child*, *Genetic studies of genius (vol. V)*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Torrance, E. P., Goff, K. (1989): A quiet revolution, *Journal of Creative Behavior*, 23, 136–145.
- Torrance, E. P. (1964): *Education and the creative potential*. Minneapolis: University of Minnesota Press.



- Torrance, P. (1984): *Torrance tests of creative thinking: Streamlined (revised) manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Torrance, P. (1993): The beyonders in a thirty year longitudinal study of creative achievement, Special issue: Longitudinal studies in gifted education, *Roeper Review*, 15 (3), 131–135.
- Towsend, M., Partick, H. (1993): Academic and psychosocial apprehensions of teachers and teacher trainees toward the educational acceleration of gifted children, *New Zealand Journal of Educational Studies*, 28(1), 29–41.
- Urban, K. (1985), Attitude toward the education of the gifted, in: Freeman, J. (Ed.), *Identifying and nurturing the gifted, An international perspective* (83–91). Toronto: Huber.
- Urban, K. (1990): Recent trends in creativity research and theory in Western Europe, *European Journal for High Ability*, 1, 99–113.
- Urban, K., Jellen, H. (1993): *Test for creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) – Design and empirical studies, Manual*. Hannover: University of Hannover.
- Urban, K. (1995): Different models in describing, exploiting, explaining and nurturing creativity in society, *European Journal for High Ability*, 6(2), 143–159.
- Vernon, P. E. (1971): Effects of administration and scoring on divergent thinking tests, *British Journal of Educational Psychology*, 41, 245–257.
- Vigotski, L. (1996a): *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, III tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. (1996b): *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, IV tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilotijević, M., Đorđević, B. (1998): *Naša osnovna škola budućnosti*. Beograd: Zajednica Učiteljskih fakulteta.
- Walach, C. W., Kogan, N. (1965): *Models of thinking in young children, A study of the creativity intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Welsh, G. (1959): *Preliminary Manual for the Welsh Figure Preference test*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Westmeyer, H. (1998): The social construction and psychological assessment of creativity, *High Ability Studies*, 9(1), 11–21.
- Williams, F. E. (1980): *Creativity Assessment Packet (CAP), Manual*. Buffalo: New York: D. O.K.
- Williams, F. E. (1993): *Creativity Assessment Packet (CAP), Examiner's Manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Wu, W. T. (2000): Toward a successful career through personal intelligence: a Chinese cultural point of view, in: Maitra, K. (ed.): *Towards excellence, developing and nurturing giftedness and talent* (73–88). New Delhi: Mosaic Books.
- Zakon o izmenama i dopunama Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2004). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 58, 3–9.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2003). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 62 i 64.

Zakon o osnovnoj školi (1992). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50.

Zakon o srednjoj školi (1992). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 50.

# INDEKS AUTORA

## A

Abedi, 1994 73  
Alencar, 1998 149, 190  
Alibabić, 2001 193  
Altaras, 2005 70, 106, 107  
Antonijević i Janjetović, 2005 199

## B

Babaeva, 1999 82  
Babić, 1996 22  
Berger, 1979 21  
Betts & Neihart, 1988 14, 91  
Bogunović, 2004 90, 91, 186, 187  
Bojanović, 1989 24  
Bolčić, 2002 18  
Borland, 1978 195  
Bragett, 1994 215  
Braggett, 1998 213, 214, 216  
Braggett, 2000 213, 217  
Bransky, 1987 198  
Bukvić, 1982 71  
Burke, Haworth & Ware, 1982 195

## C

Calvi, Padovani & Spreafico, 1965 65  
Chan, 2001 79  
Chan, 2003 79  
Clark, 2000 218  
Colangelo & Brower, 1987a, b 197  
Colangelo et al., 1992 67  
Corte, 1995 231  
Cramer, 1991 197  
Cropley & Cropley, 1996 74  
Cropley, 1996 42, 62, 67, 73, 76, 205

## Č

Čaprić, 2003 201

## D

Davidov, 1995 154, 157  
De Bono, 1979, 1985 151  
Denton & Postlethwite, 1984 194, 195  
Dizdarević, 1978 77

Dočkal, Laznibatova & Kovač, 1992 58  
Dryden & Vos, 1994 151  
Dunlop, 1986 188

## Đ

Đorđević, 1979 63, 64, 88, 185, 208  
Đorđević, 1995 105, 106  
Đorđević, 2003 156, 160  
Đorđević i Maksić, 2005 71, 112, 145, 160  
Đorđević i Đorđević, 1988 185, 206  
Đurišić, 1982 23, 24  
Đurišić-Bojanović, 2001a 30, 141, 199  
Đurišić-Bojanović, 2001b 30, 141  
Đurišić-Bojanović, 2005 224, 225, 231

## E

Eyre, 2002 152, 190

## F

Facaoaru & Bittner, 1987 68, 76  
Feldhusen, 1986 81  
Feldhusen, 2002 400, 100  
Ford, 1978 198  
Freeman, 1995 101, 102, 181  
Freeman, Butcher & Christie, 1971 65

## G

Gagne, 1983 198  
Gagne, 1994 42  
Galagher, 1991 133  
Gardner, 1985 42, 43, 79, 209  
Gardner, 1993 42, 79, 161, 209  
Gardner, 1994 42, 48, 49  
Gear, 1978 195  
Getzels & Jackson, 1962 63  
Gojkov, 1995 65, 73, 90  
Gross, 1997 197  
Grove, 1999 70

## H

Hany, 1993 197  
Hasan & Bucher, 1966 72  
Havelka, Hebib, Baucal, 2003 126

Havelka i dr., 1990 141  
Hawes, 2000 217  
Heller, 1995 100  
Holland & Baird, 1968 69  
Hrnjica, 1982 22

## I

Ivanović, 1997 21

## J

Janjetović, 1999 95  
Joksimović i Bogunović, 2005 201  
Jovanović, 2004 191

## K

Kapor, 1979 21  
Khire, 2000 16  
Kirton, 1977 65  
Kitano & Kirby, 1986 93, 111, 195, 196  
Koren, 1988 93, 184, 191, 193, 194, 205  
Koren, 1989 195  
Kovač-Cerović i dr., 2004 203  
Kovač-Cerović i Levkov, 2002 125, 203  
Kmeta, 2001 199  
Krnjaić, 2002 66, 89, 90, 156  
Krnjaić i Miladinović-Jovanović, 1990 19  
Kroflin i dr., 1987 59  
Kuncel, Hezlett & Ones, 2004 107  
Kvašček, 1981 36, 65, 68, 72, 151

## L

Lalić, 1999 181  
Larson, 1990 198

## M

Maker, Nielson & Rogers, 1997 72, 161, 163  
Makević, 1996 26  
Maksić, 1993a 13, 137  
Maksić, 1993b 95, 185  
Maksić, 1995a 15, 181  
Maksić, 1995b 175  
Maksić, 1997 137, 138, 197  
Maksić, 1998a 14, 18, 112, 137  
Maksić, 1998b 28  
Maksić, 1998c 226  
Maksić, 1999 28, 118, 119  
Maksić, 2000a 19, 95  
Maksić, 2000b 28, 141  
Maksić, 2002 26  
Maksić, 2003a 155

Maksić, 2003b 157  
Maksić, Đurišić-Bojanović i Bojanović, 2002 88  
Maksić i dr., 1995 143  
Maksić i Lalić, 2001 226  
Maksić i Đurišić-Bojanović, 2003 203  
Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004a 74, 102  
Maksić i Đurišić-Bojanović, 2004b 203  
Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005a 132  
Maksić i Đurišić-Bojanović, 2005b 200  
Maksimović, 1999 20  
Mathews, 1981 198  
McCann, 2000 110  
McMullan, 1976 145  
Mednick & Mednick, 1964 64  
Meinberger, 1977 65  
Mejker, 2003 163  
Michael & Colson, 1979 67  
Milanović-Nahod, 2005 20, 31, 137, 141  
Milanović-Nahod i Spasenović, 2002 31, 141  
Milinković, 1980 36, 64, 72, 87, 89  
Milovanović, 1991 141  
Montgomery, 1996 142, 152, 157, 208  
Montgomery, 1997 151  
Moon, 2003 17  
Mooney, 1963 36  
Myers & McCaulley, 1985 68

## N

Necka, 1986 37, 39, 42, 78, 150

## O

O'Neil, Abedi & Spielberger, 1994 67  
Ojanen, 1993 198

## P

Paser, 1992 198  
Passi, 1998 17, 206  
Passow, 1983 160  
Pavlović, 1998 30  
Pavlović-Babić, Krnjaić i Gošović, 2000 16  
Pavlović-Babić i dr., 2001 16  
Pole, 1969 65  
Popova, 1998 143, 189  
Pufal-Struzik, 1996 144  
Pjurkovsjka-Petrović, 1996 23

## R

Radovanović, 1989 86, 87, 88, 89, 144  
Radovanović, 1993 187  
Reis, 1996 212

Renzulli & Smith, 1978 193  
Renzulli, 1987 211  
Renzulli, 1992 42, 145, 205  
Renzulli, 1994 146, 147  
Renzulli, 1997 67  
Renzulli, 2000 210, 216  
Renzulli, Hartman & Calahhan, 1971 67, 194  
Renzulli et al., 1997 194  
Renzulli, Reis & Smith, 1981 67  
Richards et al., 1988 67  
Rimm & Davis, 1980 67  
Rothenberg, 1988 68  
Royce, Mos & Kearsly, 1975 70  
Runco, 1993 77

### S

Schoppe, 1975 65  
Schubert, Wagner & Schubert, 1988 68  
Smith & Carlsson, 1978 65  
Smith & Carlsson, 1989 68  
Spasenović, 1998 141  
Sternberg & Lubart, 1993 41, 51, 76, 141, 145  
Sternberg & Lubart, 1995 188  
Sternberg, 1986 50  
Sternberg, 1988 52  
Sternberg, 1991 76  
Sternberg, 1996 188  
Sternberg, 1998 16, 57  
Sternberg, 1999 42, 55, 56  
Sternberg, 2001 57, 84, 108, 220, 221, 222, 223  
Sternberg, 2003a 76  
Sternberg, 2003b 17, 57  
Sternberg, 2004 57

### Š

Šefer, 1988 77  
Šefer, 1997 161, 166  
Šefer, 2000 66, 67, 74, 75  
Šefer, 2005 165, 166, 167  
Ševkušić i Maksić, 2002 168

### T

Terman & Oden, 1959 94  
Torrance & Goff, 1989 62  
Torrance, 1964 64  
Torrance, 1984 64  
Torrance, 1993 88  
Townsend & Partick, 1993 198

### U

Urban & Jellen, 1993 39, 68  
Urban, 1985 137, 140  
Urban, 1990 65  
Urban, 1995 37, 39, 181

### V

Vernon, 1971 72  
Vigotski, 1996a 39  
Vigotski, 1996b 40  
Vilotijević i Đorević, 1998 26

### W

Walach & Kogan, 1965 66, 72  
Welsh, 1959 68  
Westmeyer, 1998 41, 42, 75  
Williams, 1980, 1993 69  
Wu, 2000 17, 94

# SUMMARY

## Nurturing creativity at school

Education is one of the foundations of modern society and can be said to be more important than resources and natural wealth because their exploitation depends on what people know, can do and are willing to do. In such circumstances, determining what children should learn at school becomes a strategic question of national development. A school curriculum is expected to meet some complex and even mutually contradicting requirements. The most important are these: it should follow changes in the spheres studied by children and changes in the studies of human nature, development and learning process, it must include both international values and serve the society's national interests and it is expected to meet the educational needs of each child in respect to their abilities.

In order to survive and progress the modern world needs creative people. It is unlikely that each individual should become a creative expert. But it is humane and socially desirable to expect each individual to make their contribution to the social development including the responsibility for their own personal development. Freedom of expression and personal development are supported by the educational system whose goals are democracy, autonomy and authenticity. At the same time these are prerequisites for creative behaviour and critical, constructive and integrative thinking. The goal is not that all children develop extraordinary abilities and talents (although this is also achievable to a degree), but rather to use and develop the potential and abilities they have in the manner that will have positive effects on them and their environment. A support to the development of creativity of young generations can be viewed as contribution to building their later creative approach to the world, work and their own lives.

Talented and creative students make up a national resource which the society can rely on in its future development, as long as it manages to offer them appropriate conditions for development and keep them in the particular country. The conditions include education and career advancement, working settings in which their abilities and talents are welcome and satisfactory living conditions. If such a goal is set, it is necessary to decide what talents are most needed; this will then serve as a starting point in defining gifted and talented young people and contributions expected from them in order to develop a suitable educational support for their talents. Equally important is to answer the question of planning future employment of these young

professionals in workplaces and careers which are motivating, attractive and provocative for the use of their knowledge and creativity.

Creativity represents a significant part of giftedness and consists of creative skills and creative motivation. Giftedness manifests itself through different kinds of talents, and can be quantified on the basis of effectiveness. The first group of attributes which are preconditions for giftedness comprises somatic characteristics, abilities, skills and acquired knowledge. The second group comprises dynamic qualities which include non-specific motivation, qualities of will and personal orientation. General components of talent included in every kind of activity are intellectual abilities, creative abilities and need for self-assertion. Certain components of talent have hierarchical structure which is related to the kind of talent. At the lowest rung in the hierarchy are the qualities which specify the kind of talent, although some qualities may have a general role in relation to one activity and a specific role in relation to some other. There are critical periods for the development of talents, but the development of talent is, in fact, highly individual. Talent in childhood manifests through wide interest and practice of a large number of different activities. However, precocious specialization in most cases inhibits the talent development.

Examining the origin, structure and development of creativity point to it being inseparable from intellectual abilities and talents, and the best proof are constructs such as “creative giftedness” or “creative talent”. Creativity is defined as a characteristic of personality, behaviour or performance/ products. In all types of definition key aspects are flexibility, fluency, originality and inventiveness, which means the production of new and numerous ideas, rare, unusual and unexpected solutions, distant associations which often can not be easily connected with the original idea, bridging different domains, un-bridged up to then, and connecting apparently discordant and unrelated contents. Creativity has different meanings in different environments, cultures, traditions, social systems, educational-professional groups, families, even for an individual at different stages of life.

The analysis of theories and models of creativity point to the conclusion that creativity is better described than explained, while the process of creative production remains elusive. It is known that some children who express creative behaviour in childhood and youth do not retain this feature throughout their lives and vice versa, some children who do not stand out in any way later become creative. Also it is known that a relatively large number of children are described as creative in a number of different areas of human activity, while a far smaller number of adults are creative in a small number of areas. As children progress through school there is a noticeable drop in their creative production, so the older they get the smaller



their creative production. It is unclear whether the drop in creative expression is a developmental trend and/or a consequence of environmental impact, and those most sceptical wonder if this may be a detrimental influence of school.

After more than fifty years of continual work on creativity tests and results yielded from them in assessing creativity, a question can be asked, if creativity should be measured by tests and what it is that they actually measure. Tests and other assessment methods are partly successful in measuring creativity because they indicate creative behaviour and achievement, but they are far less successful in predicting if an activity will result in creative achievement. Measurement of youngsters' creativity is a problem because children, unlike adults, do not have creative products which are the only positive proof of creativity in reality. Creativity is more complex phenomenon than that what tests attempt to measure. Running selected tests should increase the likelihood of correct predictions about tested children's future development and help in determining potential interventions related to their creativity.

Interestingly enough even the severest critics agree that unsatisfactory metric characteristics of creativity tests do not mean that they should be abandoned. Creativity tests are needed precisely because children do not have creative products. However, the relation between creative potential in childhood and creative efficiency in adulthood requires further study. The solution to the problem is possible through improved validity and reliability of the existent tests and further search for appropriate external criteria relevant to a concrete environment and time. A test cannot be said to prove a child's creativity non-selectively, but only the child's achievement in the aspects measured by the test. There are several theoretical and practical reasons why a large number of children should be treated as creative. This reduces the risk of wrong diagnosis resulting in a creative child being pronounced non-creative and missing the critical time for expressing and developing abilities, skills and motivation needed for creative production.

The relations between creativity and achievement and that between abilities and achievement are analogous. Actual promising explanation of the relation between abilities and achievement is the notion of expertise. All tests measure different kinds of expertise, which in case of children means academic achievement. It is believed that non-verbal tests of abstract reasoning do not measure academic achievement, but this is not true. Skills here examined are most influenced by schooling, since the skills of logical reasoning are largely school-socialised. The problem of conventional ability tests is an assumption of causal connection where the test measures something that is a cause, rather than merely temporally antecedent to later success. Measured abilities should correlate with a later success in life because both intel-

ligence measures and different success measures require the development of two types of expertise which are inter-related. For example, both require metacognitive components of thinking: problem solution, representation of information, allocation of resources, monitoring and evaluation of problem solution.

In view of the contribution of creativity for social status it would be logical to expect that creative production is welcome, and the authors of creative products respected and esteemed in the community benefiting from their work. This, however, is rarely true, because creative performance bring novelties which change the existent order of things, cast doubts on what has been generally accepted and raise new questions arousing people's fear of change. Creative solutions of the existent problems must defeat the resistance to the new and unknown. Moreover, having made their positive contributions creative solutions tend to conservation, consequently the same solutions which once brought about progress in an area, after some time, lead to stagnation and do not allow further progress. A new creative product must fight for the introduction of another novelty and the next cycle of development. The previous creative product becomes conservative when faced with a new creative product.

Authors follow the destiny of their creative works, which means that creators must be brave enough to offer their new ideas, wise enough to do it at the right time and right place to ensure that their ideas are accepted, realised and effective and to take enough care of themselves to ensure they live with their ideas. Only sometimes and to a small extent does creativity contribute to the creator's social status, whereas in school it often makes problems for children. Recognition for creativity often comes in a different environment and at a later time. At school academic achievement is most valued while creativity can have an unfavourable effect on academic achievement. To become creators, young people must equip themselves with the knowledge and skills they are to acquire at school. With the early displays of an original approach a child confront the authorities of the school system and teachers. The individual's skill to handle the school's limiting influences and the school's flexibility to allow the original styles and individual developments of those in learning process will determine to what extent children's creative capacities will be available for later use.

Different research shows that the set of abilities measured by conventional tests represents only a small part of the kind of expertise relevant for successful performance in life. The ongoing process of acquisition and consolidation of a set of skills needed for a high level of mastery of one or more domains of life performance is developing expertise. Expertise is the path from rank-novice level accomplishment to the most outstanding, distinguished accomplishment – a path whose end

can be approximated but perhaps never quite reached. Good performance on any kinds of tests requires a certain kind of expertise, and to the extent this expertise overlaps with the expertise required by schooling or by the workplace, there will be a correlation between the tests and performance in school or in the workplace. Such correlations represent no intrinsic relation between abilities and other kinds of performance.

Continual social care for gifted young people should involve support to the development of their socially desirable talents and effort to change school so to allow the expression and development of creativity from the earliest age. In respect to a gifted individual, it is in social interests to maximise the development of their potential and engagement, while a more complex and better suited goal is in their best interest – the optimal development and engagement of the talents that such child has. The analysis of documents prepared by relevant international institutions confirms the dilemma about this question. Recommendations go from clear defining of the category of gifted students and requirements for special educational support for them, to demands for the improved quality of education for all. Changes in Serbian education follow general trends in the sense that the support to the development of gifted individuals is placed within the support to the development of abilities, talents and creativity of all students.

A study into the status of creativity in educational policy confirms that creativity is defined as a personal attribute, orientation/value, characteristic of behaviour as well as an attribute of an accomplishment; creativity is laid down as a significant educational goal in both international educational strategies and national school policy. Very ambitious plans and high expectations appear in view of school's obligation in supporting creativity. It seems to be more the case of lip service paid to creativity development rather than a real commitment. An explanation and reasons for this situation can be sought, to an extent, in the confused statements and their insufficiency in modelling teaching and learning processes, in the incompleteness of and disharmony between certain parts of educational and school policy, but also in complex nature of creativity, the difficulties in defining and measuring creativity, certain school characteristics and so on.

There is an outstanding issue as to how much school structure and functioning constitute limiting factors in the stimulation and development of creativity; however, this issue is unlikely to be resolved soon, regardless of standards and values of different environments. With the spread of education, school has changed the focus from an individual to a group and an average student, which reduces its capacity to adequately support, identify, direct and guide talents. School is an institution which is supposed to educate, provide knowledge, allow and support the

development of student's abilities but also to help those who are under the risk of unfavourable family influences, come from deprived background and similar, in other words, to prepare all members of a society for a place in the social division of labour. Even in the most developed countries heavy demands are made on the educational system: school is asked to support the excellence and at the same time to secure maintenance of equality, and the question is do all societies have enough capacity and energy to reach both?

Creativity is highly valued but rarely appears in school practice, the fact bemoaned by all educators. School should make adequate support to the development of children's interests, abilities and talents. Creativity can be increased within productive and challenging instructional settings including different teaching and learning methods and techniques. In order to nurture creativity it is important to know the assumptions it is based on: the nature of the phenomenon, to what extent creative potential is inherited by birth and later expressed and used and to what extent it is acquired and developed by relevant and critical timed experience. Research findings show that differences in genes affect the ease with which people learn, but there are also many reasons and needs for external interventions which include interventions in the course of formal education. The most important question for school is how, within regular curriculum, to bring a child in contact with a domain and material that the child will take to and recognize as those in which they can express themselves best.

The answer to this question lies in diversity of educational programmes and flexibility of teaching and learning strategies. The goal of developing education is the development of the basis of theoretical thinking and creativity, as the basis of student's personality. The teaching system here is directed at student's psychological development, which implies practice with difficult tasks in elementary school, giving priority to theoretical knowledge, intensive pace of covering curriculum, student's personal design of learning process and systematic work on the intellectual development of all students. Developmental differentiation of curriculum provides respect for individual differences; the use of teaching methods which provoke analytical and synthetic thinking, the developmental use of positive cognitive intervention and assessment which is both formative and diagnostic, while the main goals of teaching are to enable students to think efficiently and to express those thoughts succinctly.

What are the effects and how justified are the development and application of special programmes for creativity? How long have special programmes been in use, what sort of programmes are they and who are they meant for? How can a specific programme be connected with the best user for whom it is developed (with the right

kind of talent, needs, interests and abilities)? What type of creativity do creativity programmes stimulate: creativity related to the curriculum or some other? What content is creativity practiced on: within separate disciplines (subjects) or problem oriented? When are creativity programmes run: as obligatory additional activities or elective subjects? In what ways is creativity practiced: through seminars, research, tutorials, with parental help or without, through individual or group work? What was the feed-back from the creativity programmes implemented in schools? How do we know that programme objectives are completed?

Education for creativity should support the resources of creativity, creative personality and creative production. This kind of education must relate to the whole person and total personal development. Research shows that the creativity programmes lead to a mild increase in specific divergent thinking skills measured by divergent thinking tests, which does not necessarily mean that there is a significant transfer to other situations in which creative thinking and action are needed. For this to happen, divergent thinking needs to become an essential element of teaching and learning process in school. These requirements are best met through the open teaching concept, which entails the child's activity and self-determined learning, individual differentiation, collaborative learning, investigative learning and project focused learning.

Special programmes to stimulate creativity are developed and realized within regular curricular teaching, extra-curricular activities and outside school activities. Concrete examples of the programme confirm that certain kinds of creativity can be stimulated at school. The results of applied programmes for creativity lead to the conclusion that the role of school in stimulating and developing creativity of young people can be fully realized, providing that obligatory programmes and regular teaching become the place where students express their creativity. The main goal of education should be that young people continue to learn and think creatively after they leave the educational system. The second question significant for school is what happens with the children who are seen as creative in school, whose creativity is expressed through school activities? What is the developmental path of students who are creative in elementary and secondary school? How many of them continue with creative production after they grow up and choose their profession?

The ways of supporting school children's creativity should be also sought among some methods from the past. Decroly method, Dalton Plan, Winnetka method, Jena Plan and others created conditions for the development of creativity by focusing on life situations, freedom of choice, individualisation, group projects and diversity of approaches. Bearing in mind that those ideas were an alternative to the official education they can be used today to enrich the creativity programmes,

and guidance of young people where a relation to a challenge will be developed. This implies opening up school to imagination, invention and independence in relation to authorities and repetitive activities. A teacher's participation in problem solving, with students working either individually or in groups, constitutes a qualitative difference in relation to their usual engagement. The general atmosphere in the class resulting from a different teacher/student relationship affects positively the programme implementation, allows students to express their own ideas and encourages productive thinking and creativity.

Research shows that many teachers do not like personality traits and behaviour characteristics related to creativity, while, on the other hand, they believe that creativity should be encouraged in school. How can creativity in school be increased by changing teacher's behaviour? For children and young people to develop their capacities to optimal level, adequate support in school is needed as well as an enriched and motivating environment created by teachers. A question can be asked, how can a teacher work in a class covering the regular curriculum and at the same time respond to the needs of students with high abilities? Does a teacher need to have a special aptitude for certain domain or area in order to detect a student's special aptitude and work with him? Does a teacher need help in teaching students with high abilities? Should every teacher be expected to work with students with high abilities?

Most of the time a teacher spends in the classroom they are active, but their activity is routine, monotonous and insufficiently engaging for students. Research shows that two thirds of the time that teachers are supposed to spend teaching, they speak to students and demand to be listened to. In order to introduce teaching thinking skills in school, it is necessary to change the understanding what school is and what purpose academic learning serves, as well as to create environment which will change the situation. To develop a student's integrative thinking it is necessary to provide additional in-service teacher training. A possible way of bridging the gap between what is needed and what school actually offers would be to appeal to other sources of knowledge such as parents, peers and numerous social situations in which problems of survival and progress are solved.

The findings of a large amount of research show that teachers who are successful in developing talents and creativity of their students have the qualities of a generally good teacher. A teacher who is successful in work with all children has the same or similar attributes; their success can be summed up as being able to organise teaching fitting students' abilities and to support their interests and creativity. For schools to have good teachers the necessary precondition is that teaching profession becomes attractive and that teachers are selected and prepared in the appropriate



manner. Teaching profession can become attractive if teachers' social position is improved, meaning respect for the profession and adequate reward for their work. The asking for teacher licence is an attempt to standardise the selection, monitor and stimulate teacher professional development.

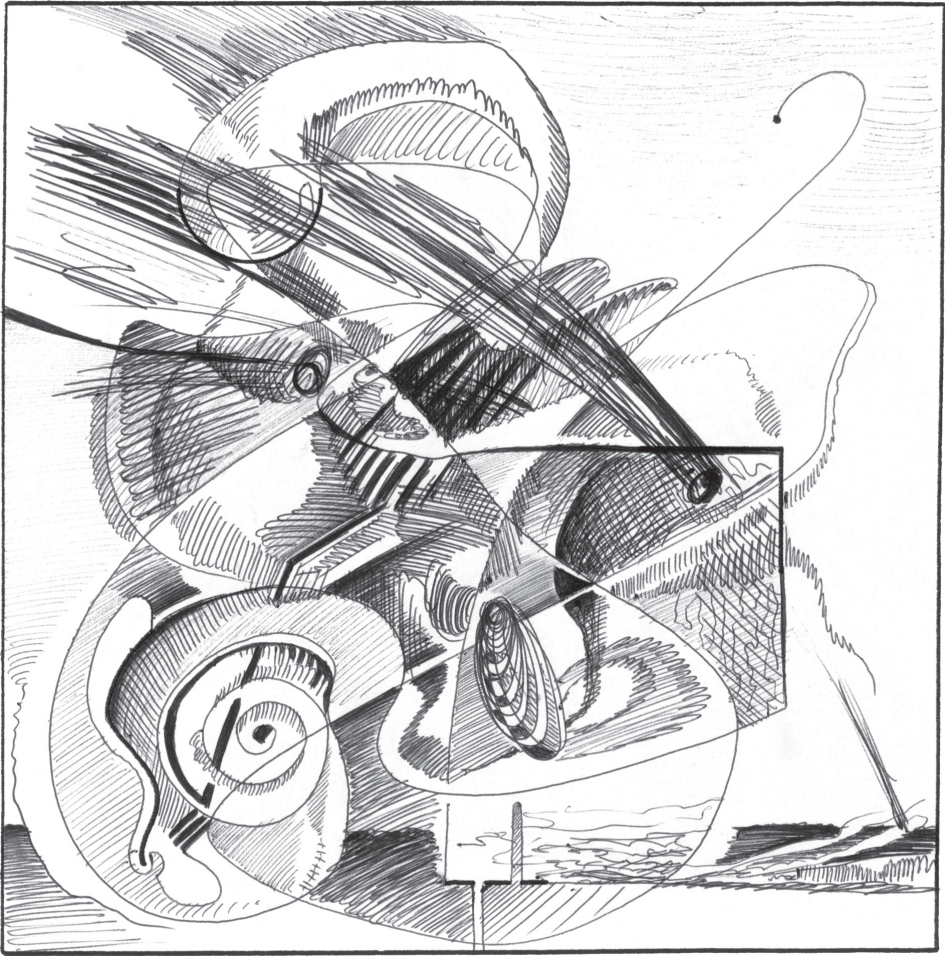
The problem of school as a non-stimulating, according to some, even a restrictive environment for the development of creativity, demands answers to many questions which will soon be studied in philosophy, sociology, psychology and pedagogy. How can children and young people's creativity be enhanced in the conditions where the nature of the phenomenon has not been fully explained; where there are not sufficiently valid and reliable instruments for measuring creativity; where demands made on education are complex to the extent of contradiction - simultaneous support of equality and excellence; where the support for the gifted and talented is ambivalent, on the one hand there is a general agreement that those with highest abilities should be supported, on the other hand the special support must in no way be at the expense of others with lower abilities; where creative behaviour at school is risky, even a potential source of frustration for students and teachers?

In order to provide better conditions for individual development of all students, it is necessary to redefine teaching and learning. The theory of expertise, theory of acquisition and theory of intervention can be of use in the interpretation of the role of learning in the development of high abilities. Exceptional achievement results from intensive and persistent training, experience and practice in enriched surrounding and therefore adequate support and guidance is needed in early childhood both at home and in pre-school institutions. Psychology of learning offers the knowledge on optimal environment for the teaching of gifted children. The essence of this knowledge is a changed place and role of a student who becomes responsible for its own learning process. The newly arisen situation changes also the role of the teacher who instead of transmit knowledge is now in charge of fostering students' agency over and responsibility for their own learning.

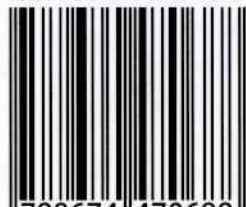
A pluralist approach in education promises intellectual, social and ethical preparation of young people for a life in the society of numerous controversies and changes. Pluralism promotes the principle of respect of differences, the right to authenticity and autonomy of a group, individuals and ideas. If education aims are introducing and developing scientific notions and knowledge in young people and preparing them for successful functioning in the society, then a school curriculum is expected to be founded on the philosophical-theoretical principles which are in harmony with the vision of democratic society that the society strives to realise as a concept of a desirable society. This is the reason why a school curriculum should be built on the principles of ontological and epistemological pluralism.



Education should help social integration the basis of which will not be conformism but an individual's autonomous choice. Freedom of choice involves or at least allows the freedom of expression and the freedom of expression is the very basis of creativity.



ISBN 86-7447-068-8



9 788674 470688