

UDK 159.928:159.9.072

Slavica Maksić¹

PREGLEDNI RAD

Institut za pedagoška istraživanja

Beograd

DAROVITOST, TALENTI I KREATIVNOST: OD MERENJA DO IMPLICITNIH TEORIJA²

Darovitost, talenti i kreativnost predstavljaju visoko vrednovana svojstva savremenog čoveka, što ih čini i visoko poželjnim ciljevima obrazovanja. Predmet interesovanja u ovom radu su teorijski i praktični aspekti ova tri fenomena i njihovih međusobnih relacija: naučno tumačenje, praksa merenja i perspektive u daljem proučavanju. Analiza aktuelnih naučnih teorija otkriva da se darovitost vidi kao potencijal za ostvarivanje visokih postignuća. Talenat se određuje kao darovitost ispoljena u određenoj oblasti, a kreativnost kao suština i cilj talenta. Kreativnost odraslih potvrđuje se njihovim delima, što nije slučaj kod dece. Dilema oko toga da li su deca kreativna bila je podsticaj za istraživanje o mogućnostima merenja kreativnosti u detinjstvu i mladosti, koje je sproveo autor rada sa saradnicima. Rezultati testiranja i procenjivanja kreativnosti u likovnom i verbalnom domenu ukazali su na značajne razlike u relevantnim karakteristikama kreativnih i nekreativnih učenika osnovne škole na nivou grupa, ali se nijedna od karakteristika nije mogla smatrati kritičnom na individualnom nivou. Nezadovoljavajuće naučno tumačenje kreativnosti i nezadovoljavajući rezultati u praksi merenja bili su podsticaj za pokretanje novog istraživanja koje se odnosi na implicitne teorije kreativnosti. U radu se prikazuju rezultati ispitivanja implicitnih teorija relevantnih društvenih grupa koje je sproveo autor rada sa saradnicima. Dobijeni podaci ukazuju da uverenja i stavovi koje imaju vaspitači, nastavnici i drugi učesnici u vaspitno-obrazovnom radu, kao i

¹ smaksic@ipisr.org.rs

² Članak predstavlja rezultat rada na projektima „Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije“ (br. 47008) i „Od podsticanja inicijative, saradnje i kreativnosti u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ (br. 179034), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2014).

istraživači koji proučavaju obrazovanje, utiču na to kako će opažati kreativnost i kako će se prema njoj ponašati. Mogućnosti vaspitno-obrazovnih ustanova da doprinesu kreativnom izražavanju budućih nosilaca društvenog razvoja diskutuju se u okviru sledećih pitanja: kome treba kreativno obrazovanje i kakve rizike nosi kreativna orijentacija mladih?

Ključne reči: *Darovitost, talenat, kreativnost, merenje kreativnosti, implicitne teorije kreativnosti*

Uvod

Darovitost se može odrediti kao *svojstvo ličnosti* – specifičan sklop karakteristika među kojima su najvažnije visoke intelektualne sposobnosti, kreativnost, pojam o sebi i izvesne osobine ličnosti, visoka motivisanost i posvećenost određenoj oblasti ljudske delatnosti, odnosno *aktivnost* – čiji je krajnji produkt izuzetno, eminentno postignuće, *proizvod* značajan za svog stvaraoca i njegovo okruženje (Maksić, 1998). Pod dečijom darovitošću uglavnom se misli na uspešno rešavanje zadataka koji se deci postavljaju u školi i kući, uspešno rešavanje testova sposobnosti i sposobnosti za superiorno učenje. Nema saglasnosti oko toga da li se kreativnost obavezno javlja kod darovite dece odnosno da li su deca kreativna kao što su odrasli (Glăveanu, 2011). Teškoće u merenju kreativnih kapaciteta navode na zaključak da mere kreativnosti koje se mogu primeniti kod dece ne pomažu mnogo u identifikovanju darovitosti (Runco, 1993). Međutim, sve su učestaliji zahtevi da se kreativnost na mlađim uzrastima proučava, jer baš ona razlikuje darovito od nedarovitog ponašanja i postignuća (Cropley, 1993).

Darovitost, talenat i kreativnost predstavljaju visoko vrednovana svojstva savremenog čoveka, što ih čini i visoko poželjnim ciljevima obrazovanja, kako na međunarodnom tako i na nacionalnom nivou (Maksić, 1999; 2003a; 2006). Predmet interesovanja u ovom radu su teorijski i praktični aspekti darovitosti, talenata i kreativnosti i njihovih međusobnih relacija. Prvi deo rada posvećen je analizi tumačenja darovitosti, talenta i kreativnosti u aktuelnim naučnim teorijama. Dilema oko toga na koji način su deca kreativna bila je podsticaj za istraživanje o mogućnostima merenja kreativnosti u detinjstvu i mladosti, a pregled rezultata ovih ispitivanja dat je u drugom delu rada. Nezadovoljavajući rezultati u praksi merenja kreativnosti bili su podsticaj za pokretanje novog istraživanja koje se odnosilo na implicitne teorije relevantnih društvenih grupa o kreativnosti. Rezultati ispitivanja o tome kako akteri koji imaju bitnu ulogu u dizajniranju obrazovne podrške vide kreativnost i mogućnosti za njen razvoj, prikazani su u trećem delu rada.

Naučno tumačenje darovitosti, talenta i kreativnosti

Rezultati ispitivanja darovitosti, talenta i kreativnosti ukazuju da se darovitost tumači kao potencijal za ostvarivanje visokih postignuća u raznim oblastima ljudske delatnosti; talenat se određuje kao darovitost ispoljena u određenoj oblasti, a kreativnost kao suština i cilj talenta; kreativnost odraslih potvrđuje se njihovim delima, što nije slučaj kod dece (Maksić, 1998; 2006). Početkom naučnog rada u oblasti smatra se Goltonov (Galton, 1962/1892) rad, u kome je on tvrdio da su eminentni stvaraoci, koji su dali značajne društvene doprinose, svoje moći dobili nasleđem. Prema jednom od najnovijih tumačenja, darovitost je nasleđena a talenti se razvijaju pod uticajem ličnosti, sredine i sreće (Gagné, 2004). U daljem tekstu, osvrnućemo se na pomenuto tumačenje koje predstavlja pokušaj da se povežu fenomeni darovitost, talenat i kreativnost i definišu njihovi međusobni odnosi u okviru jednog modela (Gagné, 2004). Biće još reči o viđenju darovitosti kao razvoju ekspertize koji se kreće od visokih sposobnosti do postizanja izvrsnosti (Sternberg, 2001), i ličnom talentu (Moon, 2003).

U Diferenciranom modelu darovitosti i talenta, *darovitost* se definiše kao posedovanje i upotreba netreniranih i spontano izraženih prirodnih sposobnosti pojedinca, u bar jednoj oblasti, u stepenu koji ga smešta među 10% najviših ostvarenja u grupi njegovih vršnjaka (Gagné, 2004). *Talenat* je izuzetna ovladanost sistematski razvijenim sposobnostima ili veštinama i znanje u bar jednom polju ljudske delatnosti u stepenu koji svrstava postignuće pojedinca među 10% najboljih rezultata u grupi njegovih vršnjaka. *Proces razvoja talenta* odvija se tako što se prirodne sposobnosti (darovi) transformišu u veštine koje definišu kompetentnost ili ekspertizu u određenom polju zanimanja. Oblasti darovitosti su intelektualna, kreativna, socioafektivna i senzomotorna, dok se talenat mladih školskog uzrasta ispoljava u akademskom, umetničkom, poslovnom, sportskom i tehnološkom polju, u polju slobodnog vremena i polju društvenih akcija. Razlikuju se blaga, umerena, visoka, izuzetna i ekstremna darovitost i talenat. Ukupnu darovitu odnosno talentovanu populaciju čini 10% pojedinaca koji imaju najviše sposobnosti ili veštine i znanja u grupi vršnjaka sa kojom se porede, a svaku sledeću grupu višeg nivoa darovitih i talentovanih čini 10% onih koji su bili najbolji u prethodnoj grupi.

Definisanje razvojne funkcije ekspertize je drugi pokušaj da se poveže daroviti potencijal mlađih uzrasta sa kreativnom produkcijom odraslih (Sternberg, 2001). Razvijanje ekspertize predstavlja proces sticanja i učvršćivanja seta veština potrebnih za visok nivo vladanja jednom ili većim brojem oblasti životnog postignuća. *Ekspertiza* obuhvata metakognitivne veštine, veštine učenja, veštine mišljenja, znanje i motivaciju. Razvoj ekspertize odvija se kroz sticanje znanja i izgrađivanje veština, dok su eksperti odrasli ljudi koji su stekli potrebna

znanja i razvili tražene veštine. Darovitost je ekspertiza u razvoju koja ima analitički, kreativni i praktični aspekt. Prema Sternbergovom (Sternberg, 2001) mišljenju, najvažnije pitanje je kako doći do pojedinaca za koje postoji najveća verovatnoća da će svoj talenat prevesti u akcije sa smislenim uticajem na svet. *Mudrost* omogućava primenu inteligencije i kreativnosti koje su posredovane orijentacijom ka postizanju zajedničkog dobra kroz ravnotežu intrapersonalnih, interpersonalnih i ekstrapersonalnih interesa (Sternberg, 2003).

Lični talenat predstavlja izuzetnu sposobnost pojedinca da izabere i dostigne teško ostvarive, visoke životne ciljeve koji su u skladu sa njegovim interesovanjima, sposobnostima, vrednostima i kontekstom (Moon, 2003). Osobe koje imaju lični talenat bolje su opremljene za razvoj specifičnog talenta u određenom domenu nego one kojima ovaj kvalitet nedostaje. Lični talenat je potreban za ostvarivanje izuzetnih, izvanrednih ciljeva, za koje nije dovoljan specifičan talenat. Konstrukt lični talenat usmerava pažnju na domen u kom se talenat razvija, za razliku od ranijih teorija darovitosti, koje su se prvenstveno orijentisale na polje.¹ Što je složenija individualna struktura ciljeva i zadataka sa kojima se osoba suočava u životu, veća je uloga koju lični talenat može da igra u njenom osposobljavanju da ispuni svoje profesionalne, privatne i druge ciljeve, i postigne ličnu sreću. Lični talenat je, u stvari, ekspertiza u domenu ličnosti koja se zasniva na znanjima o sebi i svom okruženju, znanjima iz psihologije, veštinama odlučivanja i veštinama samoregulisanja.

U vremenu u kom živimo, kreativnost se definiše kao lična i društvena potreba, čije zadovoljenje pojedincu osmišljava život a zajednici kojoj pripada obezbeđuje napredak (Maksić, 1995). Kreativnost predstavlja *stvaranje novine* koja je delotvorna, korisna ili valjana (Cropley, 1996; 1999). Kreativnost je svojstvo koje se pripisuje čoveku ili procesu koji proizvodi novo, odgovarajuće, nealgoritamsko rešenje problema (Paletz & Peng, 2009). Kreativnost je, takođe, društveni fenomen, jer je nužna sociokulturna validacija rezultata kreativnog akta. Upravo iz ovog razloga, konstruktivistički orijentisani autori tvrde da kreativnost 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 kom se procena dešava (Westmeyer, 1998). Pre pola veka su određena četiri glavna pristupa u proučavanju kreativnosti, koja su još uvek aktuelna: kreativna persona (osoba), kreativni proces, kreativni produkt i pritisak (uticaj) okoline (Rhodes, 1961).

Kreativne osobe karakterišu distinktivne kognitivne sposobnosti (divergentno mišljenje) i crte ličnosti, pre svega, otvorenost za nova iskustva

¹ *Област* обухвата формални корпус знања једне дисциплине у њеном историјском трајању, а *поље* представља социјалну организацију дате области са свим личним, друштвеним, културним и другим утицајима у тренутку када креативни допринос настаје (Sternberg, 1999).

(Feist, 1998). *Divergentno mišljenje* uključuje originalnost, fluentnost i fleksibilnost (Guilford, prema: Đorđević, 1979). Originalnost mišljenja (ideja) podrazumeva sposobnost za stvaranje neobičnih, udaljenih ideja ili sklopova ideja. Fluentnost predstavlja sposobnost brzog proizvođenja odgovora i ideja, a fleksibilnost sposobnost menjanja direkcije u mišljenju tokom rešavanja zadatka. U radovima novijeg datuma, govori se o fazama kreativnog procesa (Feldhusen, 2002). Fluentnost čini izvlačenje informacija iz pamćenja ili prizivanje u svest prethodno usvojenih informacija. Fleksibilnost je otvorenost za različite informacije, tako što se, posle izvlačenja osnovnih, selektivno izvlače nove informacije iz celokupne baze znanja. Ako se rezultirajući produkt, plan, dizajn ili umetnički rad procene od strane relevantne publike kao dobri i jedinstveni, to što je urađeno je originalno. Naknadno je definisana elaboracija, koja predstavlja dodavanje detalja izvučenih iz pamćenja na pojavni plan.

Za tumačenje razvojne prirode kreativnosti definiše se mini kreativnost, koja se razlikuje od velike (eminentne) i male (svakodnevne) kreativnosti (Beghetto & Kaufman, 2007). Mala i velika kreativnost oslanjaju se na interpersonalni i istorijski sud o novini, podesnosti i trajnosti uticaja. *Mini kreativnost* je nova interpretacija iskustva, akcija i događaja koja ima lično značenje i zasnovana je na unutrašnjem sudu. Razvoj znanja i kasnije forme kreativnog izražavanja imaju poreklo u mini kreativnim interpretacijama. Kreativnost mladih treba da zadovolji kriterijum po kome su kreativni uvidi i proizvodi novi za onoga ko ih ima i daje. Vežbanjem prelaska sa mini kreativnosti na malu kreativnost stvaraju se uslovi za kritičko ovladavanje aktualnim znanjem iz oblasti i razvija spremnosti učenika da drugačije pristupe problemu i tako dođu do novih, kreativnih rešenja. Teorija je proširena definisanjem srednje kreativnosti koja se odnosi na dela sa velikim društvenim uticajem izvan grupe poznanika datog pojedinca, ali koja ne preobražavaju polja i oblasti ljudske delatnosti (Kaufman & Beghetto, 2009).

Kreativne osobe karakteriše složena ličnost koja kombinuje senzitivnost i misaonost, visoku inteligenciju i naivnost, fleksibilnost, autonomiju, ego snagu, nesaglasne čak paradoksalne dijade osobina, kao što su skromna i samopouzdana slika o sebi, i motivisanost opštim i ličnim interesima u isto vreme (McMullan, 1976). Proučavanje veze između kreativnosti i duševnih bolesti ukazuje da jedinstvenu karakteristiku kreativnih osoba čini njihova izuzetna posvećenost činu stvaranja, a ne sklonost patologiji (Rotenberg, 2010). Daroviti učenici koji ispoljavaju neprilagođeno ponašanje su često kreativni. Javno mnjenje je ambivalentno prema kreativnim pojedincima i kreativnim ponašanjima, što se prenosi na kreativnu decu i obrazovnu podršku koja ima za cilj ispoljavanje i razvoj kreativnosti u školi (Maksić, 2010). U celini, orijentacija na akademsko postignuće umanjuje šanse za kreativno izražavanje učenika, dok prepuštanje kreativnom stilu mišljenja i reagovanja umanjuje šanse učenika za visoko akademsko postignuće (Maksić, 2010). Impulsivnost, sklonost riziku i

emocionalnost su bitne karakteristike kreativnih učenika, kao i učenika koji imaju poremećaj pažnje sa hiperaktivnošću (Abraham *et al.*, 2006).

Uverenje o tome kako deca nisu kreativna zasnovano je na pasivnoj slici deteta i pripisivanju kreativnosti genijima i njihovim delima, dok perspektiva aktivnog deteta i kulturne zasnovanosti kreativnosti podržavaju uverenje da deca jesu kreativna (Glăveanu, 2011). Ispitivanja novijeg datuma pokazuju da deca mlađa od deset godina proizvode novinu koja je rezultat njihovog nepoznavanja ograničenja iz spoljašnjeg sveta, a stariji poznaju ta ograničenja i sposobni su da ih prevaziđu (Glăveanu, 2011). Za neke autore ovo znači da deca nisu kreativna, dok drugi tvrde da u produkciji novine kod dece nedostaje regulatorni element samoevaluacije. Mnoga deca ispoljavaju ekspresivnu spontanost, uprkos nedostatku znanja u polju, ili nedostatku veština sa oruđima ili specijalnim tehnikama iz oblasti. Kreativnost je prisutna svuda gde ljudska mašta kombinuje, prerađuje i od elemenata ranijeg iskustva stvara nove predstave i novo ponašanje (Vigotski, 2005).

Mogućnosti merenja kreativnosti u formativnom periodu

Merenje kreativnosti obuhvata procenjivanje karakteristika ličnosti, ponašanja i kreativnih dela od strane stručnjaka za datu oblast, kao i ispitivanje pomoću testova. Početkom kontinuiranog razvoja testova kreativnosti smatra se Gilfordov rad, koji je odredio stvaralaštvo kao specifičan oblik kognitivne aktivnosti različit od inteligencije (Guilford, 1959). U međuvremenu, razvijeni su brojni instrumenti i uočene velike teškoće u merenju kreativnog potencijala (Maksić, 2009). Najčešće se radi o testovima divergentnog mišljenja, u kojima se od ispitanika traži da generiše najveći mogući broj ideja koje data situacija dozvoljava. U celini, testovi kreativnosti imaju nisku pouzadnost i validnost, što zahteva veliku opreznost u tumačenju njihovih rezultata i čak se postavlja pitanje da li ima smisla da se kreativnost meri na ovaj način. Jedinstvenost i neponovljivost kreativnog akta predstavljaju ograničenje i za procenjivače, koji uspevaju da se slože oko opšte ocene o kreativnosti procenjivanog produkta, ali do nje stižu različitim putevima.

U osnovnoj školi se stiču bazična znanja neophodna za dalje nivoe školovanja, zbog čega je izvedeno empirijsko ispitivanje o povezanosti kreativnosti i školskog postignuća kod učenika završnih razreda osnovne škole (Maksić & Đurišić Bojanović, 2004). Ispitivanjem su obuhvaćeni učenici sedmog i osmog razreda osnovne škole iz tri beogradske škole (N = 212). Kreativnost je

merena Testom kreativnog mišljenja – grafička produkcija¹ (Urban & Jellen, 1993), a školsko postignuće opštim uspehom. Utvrđeno je da kreativnost ima nisku ali značajnu korelaciju sa školskim postignućem. Kada se u obzir uzme pol učenika, veza između kreativnosti i školskog postignuća opstaje samo kod devojčica, dok se kod dečaka gubi. Uočeno je da je među učenicima sa višim skorovima na testu kreativnosti bilo učenika sa slabim školskim uspehom i da je među njima bilo više dečaka nego devojčica. Zaključeno je da već na kraju osnovne škole postoji rizik da jedan broj učenika sa kreativnim potencijalom ne postigne zadovoljavajući školski uspeh koji je potreban za dalje nesmetano obrazovanje u željenom pravcu i njihovu kasniju kreativnu produkciju u oblasti.

U narednom ispitivanju, proveravane su mogućnosti merenja kreativnosti u detinjstvu sa učenicima iz jedne osnovne škole u Beogradu koji su ispitani u dva navrata. Prvo ispitivanje je urađeno sa učenicima prvog i drugog razreda, a drugo kada su isti učenici bili u šestom ili sedmom razredu. Ispitivanje se sastojalo od testiranja i procenjivanja kreativnih kapaciteta i produkata učenika u likovnom i verbalnom domenu. Kreativni potencijal u verbalnom domenu meren je pomoću Testa navođenja reči (Đorđević, 1979), a u likovnom domenu pomoću Testa kreativnog mišljenja – grafička produkcija (Urban & Jellen, 1993). Pošto su odgovorili na zadatak u okviru Testa kreativnog mišljenja tako što su nacrtali crtež, od učenika je traženo da napišu sastav o svom crtežu. Crteži su procenjivani na dva načina: prvo je računat testovni skor za kreativnost, a potom su kreativnost procenjivali nastavnici likovne kulture. Kreativnost sastava o crtežima procenjivali su nastavnici srpskog jezika i književnosti. Na kraju je od svih nastavnika traženo da napišu esej o tome šta je za njih kreativno i zašto su određenom radu dali određenu ocenu.

Prikupljeni podaci o učeničkim sastavima analizirani su tako što su dva istraživača u oblasti obrazovanja napravila procenu kreativnosti na osnovu opšteg utiska (Ševkušić & Maksić, 2008). Na ovaj način je od 151 sastava izdvojeno četrnaest najkreativnijih sastava koji su podvrgnuti narativnoj analizi. Traganje za kreativnim formatom priče, značenjima i komponentama rezultiralo je dvama formatima koji su nazvani linearna i nelinearna narativna estetika. Linearni format odlikuje linearna vremenska linija, regularan, očekivan sled događaja, učesnici su najčešće ljudi, događaji su usmereni ka prošlosti, priče imaju dobru kompoziciju. Nelinearni format karakteriše neregularan, nepredvidiv ili nejasan redosled, značenja i logika događaja; događaji su smešteni u budućnosti; iznenadni, dramatični obrti i neočekivani rasplet; postoji tenzija između elemenata teksta; učesnici su često imaginarna stvorenja koja imaju nestereotipne misli, osećanja i ponašanja. U nelinearnom formatu prepoznate su u većoj meri karakteristike kreativnog izraza, dok je linerani u većoj meri pod uticajem školskog stila učenja. Zaključeno je da kvalitativna analiza doprinosi potpunijem

¹ Test for Creative Thinking – Drawing Production (TCT-DP).

opisu kreativnog produkta, jer ukazuje na raznovrsnost i bogatstvo komponenti kreativnog produkta.

U nastavku ispitivanja analiziran je stepen slaganja između procena koje su o kreativnosti učeničkih produkata dali nastavnici (stručnjaci za oblast) i rezultati na testovima kreativnosti u oba domena. Dobijeni rezultati ukazuju na veću saglasnost između merenja kreativnog potencijala testom i nastavničkih procena unutar domena nego između različitih domena (Tenjović & Maksić, 2009). Analiza narativa nastavničkih eseja o kreativnosti otkriva pokazatelje kreativnog izraza koji se u oba slučaja mogu razvrstati na opšte i specifične za domen (Maksić & Ševkušić, 2012; Maksić & Anđelković, 2011). Opšti ili zajednički pokazatelji kreativnog izraza su originalnost, maštovitost i format/kompozicija. Specifične teme i indikatori u verbalnom domenu su poznavanje jezika i igranje jezikom, emocionalna ekspresivnost i etička dimenzija, a u likovnom domenu osećaj za prostor, kvalitet percepcije i crtački kvalitet. Razvrstavanje učenika na više i manje kreativne prema nastavničkim procenama kreativnosti njihovih produkata ukazuje, u oba domena, na značajne razlike na nivou grupa na testovnim merama kreativnog potencijala, interesovanjima, školskom uspehu i znanjima, ali u isto vreme i na individualnost profila najkreativnijih (Maksić & Ševkušić, 2012; Ševkušić & Maksić, 2010).

U mogućnosti smo da navedemo rezultate ispitivanja u kojem je proveravana pouzdanost postignuća na Testu kreativnog mišljenja – grafička produkcija (Urban & Jellen, 1993) preko vremenske stabilnosti (Maksić & Tenjović, 2008). Ako se kreativni potencijal meri kao karakteristika koju pojedinac poseduje i razvija, u ponovljenom merenju očekivalo bi se da oni koji su u jednom ispitivanju imali više rezultate opet budu među boljima, a oni koji su imali niže rezultate budu među slabijima. Utvrđeno je da je vremenska stabilnost rezultata na testu u rasponu od pet godina relativno niska, ali statistički značajna, pri čemu je značajno izraženija kod dečaka nego kod devojčica. Izvedena je implikacija da rezultati preporučuju test za merenje kreativnosti u većoj meri kod dečaka nego kod devojčica. Bez obzira na pol, uočeno je da su se kod neke dece desile velike promene tako što su u prvom ispitivanju imala vrlo visok ili vrlo nizak skor, a u drugom je bilo obrnuto. Pretpostavljeno je da je upravo ovim učenicima potreban individualni tretman i podrška u cilju otkrivanja razloga variranja njihovog kreativnog izraza i preduzimanja odgovarajućih akcija. Zaključeno je da se rezultat na ovom testu kreativnosti može koristiti za identifikaciju i predviđanje kreativnosti dece, ali da za pouzdanija predviđanja treba koristiti veći broj različitih mera kreativnog mišljenja i delanja.

Šta se može reći o merenju kreativnosti na mlađim uzrastima, na osnovu rezultata naših ispitivanja i ispitivanja drugih autora? Dobijeni rezultati ukazuju da procenjivanje i testiranje kreativnosti ima smisla iako ne daje podatke koji imaju veliku prognostičku vrednost, ali su statistički značajni i mogu biti od koristi u dizajniranju obrazovne podrške (Maksić, 2009). Grupne mere, na osnovu

kojih se može sačiniti profil kreativnog učenika, mogu biti od koristi prilikom planiranja i organizacije podrške u školi, ali je za oblikovanje individualnog vaspitno-obrazovnog tretmana neophodno ispitivanje specifičnih karakteristika određenog učenika. Značajne razlike u relevantnim karakteristikama kreativnih i nekreativnih učenika osnovne škole potvrđuju se na nivou grupa, ali se nijedna od karakteristika nije mogla smatrati kritičnom na individualnom nivou. Stoga je razumljivo što neki autori perspektive za vrednovanje kreativnog potencijala vide u posmatranju učenja i traganju za kreativnim pristupom u procesu saznavanja (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009).

Kreativnost se na mlađim uzrastima ispoljava u određenoj oblasti zbog čega je za rezultat merenja važna oblast u kojoj se kreativnost meri. Kombinovanje merenja testovima i procenjivanja daje bolje rezultate od svakog od ovih pristupa pojedinačno. Može se reći da nastavnici mogu dobro da procene kreativnost učeničkih radova, a pogodni uslovi za veći uspeh su da procene rade nezavisni nastavnici, kao i da datu ocenu obrazlože. Kreativne grupe se značajno razlikuju od nekreativnih, ali je kreativnost pojedinca uvek specifičan sklop karakteristika i uslova kojima je izložen. Merenje i procenjivanje kreativnih potencijala i produkata učenika u školi može biti od koristi prilikom izbora učenika za određene aktivnosti, ali još više u toku pružanja podrške kreativnom izražavanju. Drugi jednako važan razlog za merenje kreativnosti u formativnom periodu je senzitivizacija nastavnika za određena ponašanja i produkte učenika i razvijanje kreativnog pristupa učenju, kako kod učenika tako i kod nastavnika koji rade sa njima.

Ispitivanje implicitnih teorija kreativnosti

Kada se nedoumicama u naučnim teorijama o tome šta je kreativnost, kako se ispoljava i razvija, i da li joj se može doprineti odgovarajućom podrškom, dodaju ograničenja u merenju kreativnog potencijala, stižemo do još jednog pristupa koji se odnosi na ispitivanje implicitnih teorija kreativnosti. Šta ljudi misle, u šta veruju, kakav stav imaju o kreativnim osobama, procesima i produktima odrediće kako će videti svoju kreativnost i kreativnost drugih ljudi i kako će se prema njima ponašati (Andiliou & Murphy, 2010; Fryer, 2009). Posebno su važne implicitne teorije kreativnosti neposrednih učesnika u procesu obrazovanja i vaspitanja, kao što su vaspitači, nastavnici, uprava, zbog efekta koji mogu imati na ispoljavanje i razvoj kreativnosti. U daljem tekstu prikazuju se rezultati ispitivanja implicitnih teorija relevantnih društvenih grupa koje je sproveo autor rada sa saradnicima, u našoj sredini. Dobijeni podaci potvrđuju značaj uverenja i stavova koje imaju vaspitači, nastavnici i istraživači koji proučavaju obrazovanje za to kako će kreativnost biti percipirana i tretirana.

Ispitivanje implicitnih teorija kreativnosti započeo je Sternberg (Sternberg, 1985) u nameri da razgraniči laičko tumačenje pojmova kao što su inteligencija, kreativnost i mudrost. U ovom ispitivanju utvrđeno je da ljudi imaju sistematske implicitne teorije koje tačno koriste u vrednovanju sebe i drugih, i zaključio da je proučavanje implicitnih teorija jednako važno kao i proučavanje eksplicitnih teorija. Implicitne teorije nam govore o tome šta ljudi u prirodnim uslovima misle o kreativnosti, te se na osnovu njih može suditi o kreativnom ponašanju, čak iako ne možemo da definišemo kreativnost (Runco, 1999). Pored eksplicitnih i implicitnih teorija, definisane su i lične eksplicitne teorije: kao i svi drugi ljudi, naučnici imaju svoje viđenje stvari koje može da utiče na njihova istraživanja, ali u isto vreme oni mogu da ta viđenja ekspliciraju i ugrade u svoje naučne teorije. Stoga su predmet proučavanja, pored implicitnih teorija relevantnih društvenih grupa, postale i lične eksplicitne teorije naučnika i istraživača.

Prvo ispitivanje iz naše sredine koje želimo da prikazemo odnosi se upravo na ispitivanje ličnih eksplicitnih teorija kreativnosti istraživača koji proučavaju obrazovanje (Maksić & Pavlović, 2011). Istraživači (N = 27) uglavnom opisuju kreativnost rečima originalno, novo i različito, razlikujući svakodnevnu i eminentnu kreativnost. Najčešće navođene karakteristike kreativne osobe su: divergentno mišljenje i imaginacija, otvorenost i hrabrost, posvećenost, i nezavisnost i individualnost. Ispoljavanje kreativnosti u toku života obuhvata: radoznalost, maštu, interesovanja, znanja, samostalnost, inicijativu i kreativne produkte. Svi oblici manifestacija kreativnosti prisutni su na svim uzrastima, ali je uočljiva dominacija određenih karakteristika na svakom od uzrasta: u predškolskom periodu najvažnije su radoznalost i mašta; u periodu osnovnog obrazovanja – interesovanja; u periodu srednjeg obrazovanja – esperimentisanje i traganje za ličnim izrazom; u periodu visokog obrazovanja – ovladavanje oblašću i nezavisnost u mišljenju i delanju; a po završetku obrazovanja, u odrasloj dobi i na poslu – najvažnije su inicijativa i davanje kreativnog doprinosa.

Većina ispitanih istraživača u ovom ispitivanju tvrdila je da škola može u velikoj meri doprineti razvoju kreativnosti (Maksić & Pavlović, 2009). Na osnovu mera o kojima su govorili ispitanici, a koje su oni videli kao uslove za razvoj kreativnosti u školskoj sredini, sačinjen je ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. Predložene mere razvrstane su na tri nivoa, prema stepenu opštosti: učionica/škola, obrazovni sistem i društvo. Prvi nivo modela odnosi se na učionicu i školu i obuhvata nastavne aktivnosti, školsku klimu i vanškolske aktivnosti. Sledeći nivo modela čini obrazovni sistem koji obuhvata nastavni plan i program, profesionalni razvoj nastavnika i upravljanje kreativnošću. Najviši nivo modela za podsticanje kreativnosti predstavlja partnerstvo za kreativnost, koje se odnosi na uspostavljanje društvenog konsenzusa o značaju kreativnosti, kao i obezbeđivanje sistemске podrške javnosti. Najznačajnija uloga u

podsticanju kreativnosti u školi pripisuje se nastavnicima, od kojih se očekuje da se razvijaju kao profesionalci koji imaju kreativan pogled na svet.

Ispitivanje mišljenja nastavnika i drugih zaposlenih u osnovnim školama istim instrumentom otkriva da oni, kao i istraživači za proučavanje obrazovanja, u većini slučajeva smatraju da škola može u velikoj meri da doprinese razvoju kreativnosti (Maksić & Bodroža, 2012; Maksić & Pavlović, 2013). Prikupljeni podaci mogli su biti kategorisani na isti način kao što su podaci dobijeni u ispitivanju istraživača za proučavanje obrazovanja. Zaposleni u osnovnim školama vide mogućnosti za podsticanje kreativnosti u školi, pre svega, na nivou učionice i škole, potom na nivou obrazovnog sistema, a najmanje na nivou društva. Na nivou učionice i škole najčešće se navode podsticajna školska klima i nastavne aktivnosti, a ređe vannastavne aktivnosti. Na nivou obrazovnog sistema, najviše se govori o nastavniku od koga se očekuje da bude kreativni model učenicima. Potvrđena je potreba za uspostavljanjem sistema upravljanja kreativnošću, koja se odnosi na sistematsko prepoznavanje kreativnih kapaciteta učenika, njihovo usmeravanje, motivisanje i obezbeđivanje materijalnih uslova. Manji broj nastavnika navodi promenu nastavnog plana i programa i veće društveno vrednovanje kreativnosti kao preduslove za omogućavanje razvoja kreativnosti u školi.

Ispitivanje implicitnih teorija nastavnika i ostalih zaposlenih u osnovnim školama ukazuje na razlike u tome kako nastavnici određuju kreativnost u zavisnosti od toga da li odgovaraju na pitanje šta je kreativnost ili kako se ispoljava (Maksić & Bodroža, 2011). Na osnovu dobijenih odgovora bilo je moguće da se definišu dva modela kreativnosti: konceptualni i manifestni model. Konceptualni model predstavlja odgovor na pitanje kako nastavnici shvataju kreativnost, dok manifestni model sadrži opis kreativnosti na osnovu njenih ispoljavanja. U konceptualnom modelu češće se kao deskriptor koristi originalnost, a u manifestnom osobine ličnosti i kreativna produkcija. Konceptualni model je bliži naučnim teorijama kreativnosti, dok manifestni ukazuje na iskustva iz realnog života. Među navedenim osobinama ličnosti, kao specifičnosti manifestnog modela izdvajaju se jak ego, savesnost i socijalna orijentacija. Pretpostavljeno je da se upravo ove osobine mogu smatrati svojstvima koja omogućavaju ispoljavanje kreativnosti.

U narednom ispitivanju, predmet interesovanja bila su uverenja vaspitača i učitelja o tome kako se kreativnost ispoljava u predškolskom i osnovnoškolskom periodu sa ciljem da se ispita da li vaspitači (N = 49) i učitelji (N = 47) različito percipiraju dečiju kreativnost, na osnovu čega se može pretpostaviti da imaju različita očekivanja od dece u pogledu kreativnih ispoljavanja (Maksić, 2013). Odgovori ispitanika o načinima na koje se kreativnost dece manifestuje kategorisani su kao karakteristike kreativne osobe, procesa, produkta i sredine. Rezultati ukazuju na to da vaspitači i učitelji najčešće vide kreativnost na predškolskom uzrastu kao proces, dok se međusobno razlikuju u sagledavanju

kreativnosti na osnovnoškolskom nivou. Na ovom uzrastu, učitelji su skoncentrisani ponovo na kreativan proces, dok vaspitači govore o kritičnom uticaju sredine, ukazujući na restriktivnost školske sredine. Zaključeno je da razlike u uverenjima vaspitača i učitelja mogu uticati na njihov kapacitet za saradnju u prepoznavanju i podržavanju kreativne ekspresije dece u okviru obrazovnog sistema.

Kao što je već najavljeno, ispitivanje implicitnih teorija kreativnosti obuhvatilo je sve nivoe vaspitača i nastavnika od predškolskih ustanova do univerzitetskog nivoa. Obrada podataka je u toku i mogu se očekivati novi radovi u dogledno vreme o tome šta je kreativnost, kako se ispoljava i kako vaspitno-obrazovne ustanove mogu doprineti ispoljavanju i razvoju kreativnosti dece i mladih u okviru procesa njihovog vaspitanja i obrazovanja. Opisana istraživanja ukazuju na raznovrsnost i bogatstvo podataka koji se mogu koristiti za bolje razumevanje vaspitno-obrazovne prakse i rešavanje nekih pitanja, kao što je, na primer, priprema dece za polazak u školu. Međutim, već sada je jasno da istraživanje može biti kompletno ako se proširi na sistemska rešenja i planove o podsticanju kreativnosti koje primenjuju i razvijaju obrazovni sistem i drugi društveni sistemi, zainteresovani za kvalitetnije obrazovanje i kreativna ispoljavanja pojedinca u toku njegovog života na nacionalnom nivou.

Zaključak

Darovitost, talenat i kreativnost još uvek izazivaju različite komentare koji ukazuju na njihovu višedimenzionalnost i uslovljenost, predrasude i nerazumevanje. Raznovrsnost naučnih tumačenja, teškoće u njihovom merenju i ispitivanje uverenja i implicitnih teorija o ovim fenomenima zajedno ukazuju da smo još daleko od dizajniranja najprimerenije podrške koja bi podsticala ispoljavanje i razvoj visokih sposobnosti, talenata i kreativnosti mladih u savremenom svetu. Diskusija o mogućnostima vaspitno-obrazovnih ustanova da doprinesu kreativnom izražavanju budućih nosilaca društvenog razvoja otvara nova pitanja o tome kome treba kreativno obrazovanje i kakve rizike nosi kreativna orijentacija mladih (Maksić, 2003b). Dok razmišljamo o tome kako da škola postane kreativnija, moramo se pozabaviti i pitanjem šta bi kreativniji vaspitni stil značio za uključivanje datih pojedinaca u sferu rada, njihovo angažovanje u društvenom životu i vođenje ličnog života? Koje su promene drugih sistema u društvu neophodne, da bi škola postala mesto gde se doprinosi stvaranju kreativnijih ljudi? Da li svet želi da postane kreativniji?

Literatura

- Abraham, A., Windmann, S., Siefen, R., Daum, I., & Gunturkun, O. (2006). Creative thinking in adolescents with attention deficit hyperactivity disorder (ADHA), *Child Neuropsychology*, 12, 111–123.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K., (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research, *Educational Research Review*, 5(3), 201–219.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for „mini-c“ creativity, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79.
- Cropley, A. (1993). Creativity as an element of giftedness, *International Journal of Educational Research*, 1(1), 17–30.
- Cropley, A. (1996). Recognizing creative potential: An evaluation of the usefulness of creative test, *High Ability Studies*, 7(2), 203–219.
- Cropley, A. (1999). Definitions of creativity. In Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity, Volume 1* (511–524). San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- Dorđević, B. (1979): *Individualizacija vaspitanja darovitih*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Feist, G.J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity, *Personality and Social Psychology Review*, 2(4), 290–309.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: The knowledge base and children, *High Ability Studies*, 13(2), 179–183.
- Fryer, M. (2009). Promoting creativity in education and the role of measurement. In Villalba, E. (Ed.), *Measuring creativity, Proceedings for the conference „Can creativity be measured?“ Brussels, May 28–29, 2009* (327–336). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory, *High Ability Studies*, 15 (2), 119–148.
- Galton, F. (1962/1892). *Hereditary genius: an inquiry into its laws and consequences*. New York: Meridian Books.
- Glăveanu, V. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair?, *Thinking skills and creativity*, 6(2), 122-131.
- Guilford, J.P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.

- Kaufman, J.C., & Beghetto, R.A. (2009). Beyond big and little: The Four C Model of creativity, *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Maksić, S. (1995). Kreativnost kao cilj vaspitno-obrazovnog rada. U S. Kranjajić (ur.), *Saznavanje i nastava* (151–169). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1998). *Darovito dete u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (1999). Kreativnost između teorije i školske prakse, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 9–28.
- Maksić, S. (2003a). Daroviti kao bitan nacionalni resurs. U *Promene vrednosti i tranzicija u Srbiji: pogled u budućnost* (189–194). Beograd: Fridrich Ebert Stiftung i Institut društvenih nauka.
- Maksić, S. (2003b). Kome treba kreativna škola, *Nastava i vaspitanje*, 52(1), 113–115.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U Radovanović, I., & Trebješanin, B. (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (186–193). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2010). Student creativity and behavioural problems. In Železnikovi Seničar, M. (Ed.), *Social and Emotional Needs of Gifted and Talented, II International Scientific Conference* (80–89). Ljubljana (Slovenija): MIB.
- Maksić, S. (2013). Kako vaspitači i učitelji vide kreativnost: briga za roditelje?. U Gašić Pavišić, S., & Jošić, S. (ur.), *Kontinuitet inkluzivnog obrazovanja i vaspitanja u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi: zbornik rezimea, 4. naučna konferencija sa međunarodnim učešćem „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi“*, Sremska Mitrovica, 14/06/2013 (51–52). Beograd/ Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja / Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S., & Anđelković, S. (2011). Procenjivanje kreativnosti u nastavi likovne kulture, *Inovacije u nastavi*, 24(2), 19–28.
- Maksić, S., & Bodroža, B. (2011). Kako nastavnici shvataju i opažaju kreativnost. U Polovina, N., Džinović, V., & Bodroža, B. (ur.), *14. međunarodna naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“*, 25–26. novembar 2011, *Inicijativa, saradnja i stvaralaštvo, knjiga rezimea*, (47–48) Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S., & Bodroža, B. (2012). Mišljenja nastavnika o podsticanju kreativnosti u školi. U *18. naučni skup Empirijska istraživanja u*

- psihologiji, knjiga rezimea, 10-11. februar 2012* (51–52). Beograd: Filozofski fakultet.
- Maksić, S., & Đurišić Bojanović, M. (2004). Kreativnost, znanje i školski uspeh, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 85–105.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Komlenović, Đ., Malinić, D., & Gašić Pavišić, S. (ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja & Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies* 22(2), 219–231.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. *Uvodno predavanje na naučnom skupu „Nastava i učenje – kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa*, Učiteljski fakultet, Užice, 8. novembar 2013.
- Maksić, S., & Tenjović, L. (2008). Temporal stability of scores on Urban-Jellen test for creative Thinking in Childhood. In Fortikova, J., & Raffan, J. (Eds.), *ECHA – Prague 2008 „From giftedness to successful intelligence“*, *Proceedings of 11th Conference of ECHA, Prague, September 16th-20th, 2008* (24–32). Prague: Center of Giftedness.
- Maksić, S., & Ševkušić, S. (2012). Creativity of students' stories: case study at primary school, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 44(1), 128–143.
- McMullan, W. E. (1976). Creative individuals: paradoxical personages, *Journal of Creative Behavior*, 10(4), 265–275.
- Moon, S.M. (2003). Personal talent. *High Ability Studies*, 14 (1), 5–22.
- Paletz, S. B. F., & Peng, K. (2009). Implicit theories of creativity across cultures: novelty and appropriateness in two product domains, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(3), 286–302.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity, *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305–310.
- Rotenberg, A. (2010/1990). *Kreativnost i ludilo*. Beograd: Clio.
- Runco, M. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 37 (1), 16–22.
- Runco, M. (1999). Implicit theories. In Runco, M.A., & Pritzker, S.R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity, Volume 2* (27–30). San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.

- Sternberg, R.J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom, *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607–627.
- 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. (2003). WISC as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14 (2), 109–138.
- Ševkušić, S., & Maksić, S. (2008). Qualitative analysis of creative products of primary school pupils. In Ferbežer, I., & Mönks, F. J. (Eds.), *Holistic view of giftedness, International Scientific Conference, Ptuj 2008* (52–58). Ljubljana: MiB.
- Ševkušić, S., & Maksić, S. (2010). Kreativni potencijal učenika osnovne škole u pismenom izražavanju, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 42(1), 92–108.
- Tenjović, L., & Maksić, S. (2009): Children creativity assessment methods: do their outcomes converge? In Fontaine, J.R.J., & Schittekatte, M. (Eds.), *Book of abstracts of the 10th European conference on psychological assessment, 16-19 September 2009* (78–79). Ghent: Universiteit Gent & EAPA.
- Vigotski, L. S. (2005/1930). *Dečja mašta i stvaralaštvo: psihološki ogled*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Urban, K., & Jellen, H. (1993). *Test for creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP) – Design and empirical studies, Manual*. Hannover: University of Hannover.
- Westmeyer, H. (1998). The social construction and psychological assessment of creativity, *High Ability Studies*, 9 (1), 11–2.

**GIFTEDNESS, TALENT AND CREATIVITY:
FROM ASSESSMENT TO IMPLICIT THEORIES**

Giftedness, talent and creativity are highly valued qualities of modern human being that make them highly desirable educational goals as well. Topics of interest in the paper are theoretical and practical aspects of the three phenomena and their interrelations: scientific theories, assessment practice and perspectives for further research in the field. The analysis of the actual scientific theories revealed that giftedness is considered as an individual potential for the high achievement. Talent is defined as giftedness manifested within a specific area, and creativity as the essence and the outcome of the talent. Creativity of adults is confirmed by their creative production, which is not the case in creativity of children. Dilemma about children's creativity was the incentive for the research of creativity assessment in childhood and youth that was done by the author and her collaborators. Results of testing and estimation of primary school students' creativity in visual and verbal domain pointed to significant differences in relevant characteristics of creative and non-creative group of students, but not only one of the characteristic had critical effect on the individual level. Insufficient scientific explanation and results of creativity assessment were incentive for starting new research study of creativity which was related to the implicit theories. Findings from research studies of relevant social groups' implicit theories which were done by the author and her collaborators are presented in the paper. These findings indicated that beliefs and attitudes of educators, teachers, and other participants in the education process, as well as educational researchers, had the impact on their perceptions of and behavior toward creativity. Capacity of educational institutions to contribute to the creative expression of future leading actors in social development is discussed in the framework of the following questions: who needs creative education and what are the risks of creative orientation of the youth?

Key words: *giftedness, talent, creativity, measurement of creativity, implicit theories of creativity.*