

Монографија нас уводи у нове педагошко-психолошке оквире посматрања креативности у образовању

*(проф. др Љуичо Кеверески,  
Универзитет „Св. Климент Охридски“, Битола)*

Од главних резултата може се издвојити ревизија 4П модела, конструкција Развојног, Експертског и Интегрисаног модела креативности

*(проф. др Александар Стојановић,  
Универзитет у Београду)*

Промишљен, систематски, оригиналан и иновативан приступ истраживању креативности у образовању

*(проф. др Бланка Бојуновић,  
Универзитет уметности у Београду)*

ISBN 978-86-7447-159-3



9 788674 471593



Славица Максић и Јелена Павловић • КРЕАТИВНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА

Славица Максић  
Јелена Павловић

# КРЕАТИВНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА



**Библиотека**  
**„ИСТРАЖИВАЧКИ РАДОВИ“**

100



КРЕАТИВНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ  
ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА

*Издавач*

Институт за педагошка истраживања  
11000 Добрињска 11/III

*За издавача*

Николета Гутвајн

*Ауџори*

Славица Максић

Јелена Павловић

*Лекџор*

Јелена Стевановић

*Технички уредник*

Јелена Станишић

*Графичка обрада*

Бранко Цветић

*Пројрамски ѡрелом и шџамџа*

Кућа штампе плус

[www.stampanje.com](http://www.stampanje.com)

<https://www.ipisr.org.rs/publikacije/Kreativnost-u-obrazovanju-iz-perspektive-nastavnika.pdf>

ISBN

978-86-7447-159-3

*Тираж*

300

**ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА**

**КРЕАТИВНОСТ У ОБРАЗОВАЊУ  
ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВНИКА**

**Славица Максић и Јелена Павловић**

**БЕОГРАД**

**2022.**

# ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

## *Рецензенти*

проф. др Љупчо Кеверески

проф. др Александар Стојановић

проф. др Бланка Богуновић

*Напомена:* Књига представља резултат реализације програма научноистраживачког рада Института за педагошка истраживања у Београду који је финансирало Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2022-14/200018).

---

CIP - Каталогизација у публикацији  
Народна библиотека Србије, Београд

159.954.072  
37.015.3-057.874

**МАКСИЋ, Славица, 1957-**

Креативност у образовању из перспективе наставника : Славица Максић и Јелена Павловић.  
- Београд : Институт за педагошка истраживања, 2022 (Београд : Кућа штампе плус). - 208 стр.  
: илустр. ; 24 см. - (Библиотека Истраживачки радови ; 100)

"Књига представља резултат реализације програма научноистраживачког рада Института за педагошка истраживања.. --> прелим. стр. - Тираж 300. - Прилози: стр. 196-203. - Напомене и библиографске референце уз текст. - Библиографија: стр. 182-194. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-159-3

1. Павловић, Јелена, 1979- [аутор]

а) Креативност б) Креативност -- Образовање -- Педагошка истраживања

COBISS.SR-ID 64739081

---

# САДРЖАЈ

СПИСАК ТАБЕЛА .....	8
СПИСАК ИЛУСТРАЦИЈА .....	10
ПРЕДГОВОР .....	11
<b>НАУЧНЕ ТЕОРИЈЕ И МОДЕЛИ КРЕАТИВНОСТИ .....</b>	<b>15</b>
Увод.....	16
Преглед изабраних теорија и модела креативности .....	18
Модел креативности 4П .....	18
Модел креативности 5А .....	19
Системски модел креативног тока .....	20
Модел креативности 4К .....	22
Инвестициона теорија и пропулзивни модел креативности .....	25
Динамички компонентни модел креативности и иновативности .....	27
Закључно разматрање.....	30
<b>ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ .....</b>	<b>37</b>
Увод.....	38
Концепти и истраживачки приступи .....	39
Имплицитне теорије креативности утицајних група .....	44
Имплицитна уверења васпитача и наставника о креативности.....	47
Компаративне студије и културне разлике .....	52
Закључно разматрање.....	55
<b>КРЕАТИВНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ .....</b>	<b>59</b>
Увод.....	60
Креативност у теоријама учења и наставе.....	61
Искуства у вези са подстицањем креативности у образовању .....	66
Друштвене потребе и образовна регулатива о креативности .....	69
Наставници као носиоци подршке креативности ученика.....	74
Закључно разматрање.....	78

<b>ПРИМЕЊЕНА ИСТРАЖИВАЊА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ .....</b>	<b>82</b>
Увод.....	83
<b>Предмет и циљеви истраживања .....</b>	<b>83</b>
<b>Метод.....</b>	<b>84</b>
Учесници у истраживању.....	85
Инструменти .....	87
Процедура прикупљања података .....	88
Анализа података .....	88

<b>СТУДИЈА 1. РАЗВОЈ МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ .....</b>	<b>91</b>
Увод.....	92
<b>Предмет и циљеви истраживања .....</b>	<b>92</b>
<b>Метод.....</b>	<b>92</b>
<b>Резултати.....</b>	<b>98</b>
Модификација 4П модела креативности.....	98
Развојни модел креативности у детињству и младости .....	103
Експертски модел за подстицање креативности у школи.....	112
Интегрисани модел креативности .....	121
<b>Закључно разматрање.....</b>	<b>127</b>

<b>СТУДИЈА 2. ПРОВЕРА МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ .....</b>	<b>130</b>
Увод.....	131
<b>Предмет и циљеви истраживања .....</b>	<b>131</b>
<b>Метод.....</b>	<b>131</b>
<b>Резултати.....</b>	<b>134</b>
Партиципативна валидација модела: студија случаја у основној школи .....	134
Партиципативна валидација модела: студија случаја у средњој школи.....	136
<b>Закључно разматрање.....</b>	<b>139</b>

<b>СТУДИЈА 3. ПРИМЕНА МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ .....</b>	<b>141</b>
<b>Увод.....</b>	<b>142</b>
<b>Предмет и циљеви истраживања .....</b>	<b>142</b>
<b>Метод.....</b>	<b>143</b>
<b>Резултати.....</b>	<b>148</b>
Уверења о креативности запослених у образовању.....	148
<i>Разлике у уверењима о креативности запослених</i> <i>у образовању.....</i>	<i>148</i>
<i>Ефекти пола, узраста и дужине радног стажа запослених</i> <i>у образовању на њихова уверења о креативности .....</i>	<i>151</i>
Ефекат неких обележја запослених у образовним установама на њихова уверења о креативности.....	154
<i>Предшколска установа .....</i>	<i>154</i>
<i>Основна школа.....</i>	<i>155</i>
<i>Средња школа .....</i>	<i>159</i>
<i>Универзитет.....</i>	<i>161</i>
Уверења о креативности и кретање кроз образовни систем.....	163
<b>Закључно разматрање.....</b>	<b>167</b>
<b>ЗАКЉУЧЦИ, ИМПЛИКАЦИЈЕ И БУДУЋА ИСТРАЖИВАЊА .....</b>	<b>173</b>
<b>Закључци.....</b>	<b>174</b>
<b>Педагошке импликације .....</b>	<b>177</b>
<b>Будућа истраживања.....</b>	<b>179</b>
<b>КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА .....</b>	<b>182</b>
<b>ПРИЛОЗИ .....</b>	<b>196</b>
<b>Прилог 1. Места у којима је спроведено испитивање .....</b>	<b>197</b>
<b>Прилог 2. Упитник .....</b>	<b>198</b>
<b>Прилог 3. Примери одговора на питања из Упитника .....</b>	<b>200</b>
<b>Прилог 4. Интерсубјективна сагласност истраживача .....</b>	<b>203</b>
<b>ИНДЕКС АУТОРА.....</b>	<b>204</b>
<b>БЕЛЕШКА О АУТОРКАМА.....</b>	<b>208</b>



## СПИСАК ТАБЕЛА

Табела 1. Социодемографске карактеристике учесника у истраживању .....	86
Табела 2. Заступљеност и садржај категорија из 4П модела креативности у одговорима наставника основне школе .....	100
Табела 3. Заступљеност категорија из Развојног модела креативности по узрастима у уверењима истраживача .....	107
Табела 4. Заступљеност категорија о подстицању креативности у школи у уверењима истраживача .....	113
Табела 5. Структура наставних активности које подржавају креативност у уверењима наставника основне школе .....	119
Табела 6. Социодемографске карактеристике запослених у образовању .....	143
Табела 7. Структура узорка запослених у васпитнообразовној установи према радном месту .....	145
Табела 8. Уверења запослених у образовању о природи креативности .....	148
Табела 9. Уверења запослених у образовању о манифестацијама креативности на нивоу образовања у којем раде .....	149
Табела 10. Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности .....	150
Табела 11. Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на пол запослених .....	152
Табела 12. Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на узраст запослених .....	153
Табела 13. Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на дужину радног стажа запослених .....	154
Табела 14. Уверења разредних и предметних наставника о врстама доприноса основне школе развоју креативности .....	156
Табела 15. Уверења наставника из градских и сеоских основних школа о природи креативности .....	157

Табела 16. Уверења наставника из градских и сеоских школа о манифестовању креативности на основношколском узрасту .....	158
Табела 17. Уверења наставника из градских и сеоских школа о степену доприноса основне школе развоју креативности .....	158
Табела 18. Уверења наставника природних и друштвених предмета о манифестацијама креативности на средњошколском узрасту .....	160
Табела 19. Уверења о степену доприноса студија развоју креативности наставника природних и друштвених наука .....	161
Табела 20. Уверења о степену доприноса студија развоју креативности наставника са вишим и нижим радним статусом .....	162
Табела 21. Уверења о врстама доприноса студија развоју креативности наставника са вишим и нижим радним статусом .....	163
Табела 22. Уверења васпитача и разредних наставника о степену доприноса предшколске и основношколске установе развоју креативности .....	164
Табела 23. Уверења наставника основне и средње школе о манифестацијама креативности у основношколском и средњошколском периоду .....	165
Табела 24. Уверења средњошколских и универзитетских наставника о врстама доприноса средње школе и студија развоју креативности .....	166
Табела П1. Сагласност процењивача о природи креативности.....	203
Табела П2. Сагласност процењивача о манифестацијама креативности.....	203
Табела П3. Сагласност процењивача о могућностима за развој креативности у образовним установама .....	203

## СПИСАК ИЛУСТРАЦИЈА

Цртеж 1. Урош (6): Мој вртић .....	14
Цртеж 2. Стефан (7): Мој вртић .....	36
Цртеж 3. Ана (10): Моја школа.....	58
Цртеж 4. Сара (10): Моја школа.....	81
Цртеж 5. Мања (11): Моја школа .....	90
Цртеж 6. Јеца (11): Моја школа .....	129
Цртеж 7. Андреа (12): Моја школа .....	140
Цртеж 8. Искра (12): Моја школа .....	172
Цртеж 9. Павле (15): Моја школа.....	181
Цртеж 10. Ђорђе (18): Моја школа.....	195
Слика 1. Развојна функција креативности .....	108
Слика 2. Експертски модел за подстицање креативности у школи .....	117

## ПРЕДГОВОР

---

**К**реативност је већ дуго једно од највише проучаваних поља у области психологије и низа других друштвених и хуманистичких наука чији је циљ усмерен на откривање, подржавање и коришћење човекових потенцијала, способности и талената. Савремено друштво од креативних продуката очекује решавање актуелних проблема, са којима се суочава, и даљи раст и развој, којем тежи. Сасвим је разумљиво што се посебно интересовање за креативност јавља у оквиру образовања. Бројне препоруке и захтеви који се постављају пред националне образовне системе засновани су на уверењу да овај сектор друштвеног деловања треба да створи услове за испољавање и развој креативности од најранијег узраста. Иако су о креативности у образовању написани бројни радови, чини се да сазнања која су у њима садржана не успевају да унапреде школску праксу у жељеној мери.

Разлози за објављивање ове књиге леже у намери да се идеје о развоју креативности из теоријских модела у већој мери повежу са образовним радом. У принципу, различити модели садрже одређене ресурсе око чијег учешћа и доприноса нема великих неслагања. На пример, боље опремљене установе и више мотивисани наставници увећавају шансе за креативно изражавање. Међутим, на који начин ће постојећи ресурси бити ангажовани и искоришћени зависи не само од експлицитних упутстава и опредељења него и од тога каква уверења о могућностима за креативно изражавање имају они који та упутства реализују у пракси. Стога предмет нашег проучавања представљају имплицитне теорије и уверења о природи креативности и условима за њен развој у васпитнообразовним установама васпитача и наставника, који у тим установама раде.

У првом делу књиге, који је теоријски и концептуални, направљен је кратак преглед изабраних приступа који указују на то како се креативност тумачи у науци. Одговор на питање шта је креативност тражен је у првом поглављу у научним теоријама; како се креативност описује у теорији, које су актуелне теорије најутицајније/најприсутније у стручној литератури, шта недостаје постојећим теоријама (или шта оне могу а шта не могу) и, најзад,

шта знамо о креативности на основу актуелних теорија. У другом поглављу бавиле смо се питањем зашто су и како су испитиване имплицитне теорије креативности. Уочен је квантитативни и квалитативни приступ у испитивању имплицитних теорија креативности чије комбиновање је дало корисне информације за упознавање феномена и његово даље испитивање. Имплицитне теорије и уверења појављују се као модератор перцепције креативних изражавања и развоја креативности одраслих и деце (наставника, ученика), с једне стране, и подршке креативности, с друге стране. Предмет проучавања у трећем поглављу био је статус креативности у образовању и тешкоће које умањују могућности за испољавање и развој креативности у оквиру васпитнообразовних установа. Уочена је улога коју у том процесу имају уверења наставника о томе шта је креативност и како се креативност може развијати.

Други део књиге доминантно је истраживачки и садржи резултате нашег испитивања о имплицитним теоријама креативности васпитача и наставника који су радили у предшколском, основном, средњем и високом образовању. Ради се о низу квалитативних и квантитативних студија које су спроведене у Србији (2009 — 2019). Прикупљени подаци употребљени су за конструисање модела за разумевање креативности и препоручени су за даље истраживање имплицитних теорија креативности. Иако су модели засновани на испитивањима уверења запослених у образовању, уверене смо да се они могу користити и за испитивање уверења других друштвених група или бар оних које учествују у процесу васпитања и образовања и доносе одлуке значајне за ову област. У завршном делу дискутујемо о нашим налазима у контексту налаза ранијих испитивања, њихове импликације за актуелну образовну праксу и правце будућих истраживања у области.

У намери да текст учинимо занимљивим и разумљивим читаоцима различитог образовања и усмерења, резултати испитивања приказани су и дискутовани преко најважнијих налаза, док је позивање на методолошке одреднице и статистичке податке сведено на минимум. Додатне информације могу се наћи у прилозима на крају књиге и радовима који су раније објављени. Ова књига намењена је ширем кругу читалаца, почевши од истраживача, психолога и педагога до методичара наставних предмета, васпитача и основношколских, средњошколских и високошколских наставника. Уверене смо да је могу читати и студенти који се припремају за

рад у образовању, средњошколци и сви други заинтересовани за подстицање и развој сопствене креативности и креативности других.

Слика о имплицитним теоријама креативности које су присутне у васпитнообразовном раду није потпуна без упознавања уверења осталих актера. Сматрамо да треба наставити са испитивањима уверења ученика и студената, што смо ми у међувремену започеле, а резултати тих студија објављени су у другим публикацима. На овом месту, нудимо радове које су предшколци, основношколци и средњошколци нацртали на тему "Мој вртић" и „Моја школа“. Чини нам се да цртежи добро илуструју актуелно стање ствари и изазове пред којима су образовне установе у остваривању своје мисије. Позивамо читаоце да сами потраже поруке које су нам деца дала, приказујући како виде своју школу. Изражавајући велику захвалност ауторима цртежа, који су нам помогли да улепшамо ову књигу, желимо да верујемо да ће образовање, неки наставници или бар неки наставник подржати њихову креативност. Није нужно да то буде у области ликовног изражавања.

Користимо прилику да се захвалимо многим без чије помоћи ова књига не би могла бити написана. Најпре, свим васпитачима и наставницима широм Србије који су прихватили да учествују у испитивању и били спремни да подстакну своје колеге да се укључе у испитивање. У извођењу испитивања на терену често су нам помагали стручни сарадници установа у којима су испитивања спроведена, као што су Милица Велимировић, Милка Михаиловић, Нена Драшковић, Дијана Манце и Мирослав Павловић. Захваљујемо се колегама из Института и другим представницима академске заједнице који су учествовали у испитивању, а посебно онима који су помогли и у анкетирању других. То су: Миросава Ђуришић Бојановић, Жељко Ђуришић, Слободанка Гашић Павишић, Рајка Ђевић, Владета Милин, Душица Малинић, Јован Малинић, Соња Анђелковић, Јелена Станишић, Емилија Лазаревић, Наташа Лалић Вучетић, Нада Шева, Смиљана Јошић, Ивана Јакшић, Светлана Лисинац. Драгоцену подршку у обради података добиле смо од Лазара Тењовића, а помоћ Алека Бојановића односи се на слике. Велику захвалност за пријатељске савете и храбрење приликом завршавања рукописа упућујемо Снежани Јоксимовић и Анки Динић. Рецензенти и уредници су нам у великој мери помогли да побољшамо садржај и изглед текста, док је одговорност за исказане ставове искључиво наша.



Цртеж 1. Урош (6): Мој вртић

# НАУЧНЕ ТЕОРИЈЕ И МОДЕЛИ КРЕАТИВНОСТИ

---

Увод

Преглед изабраних теорија и модела креативности

Модел креативности 4П

Модел креативности 5А

Системски модел креативног тока

Модел креативности 4К

Инвестициона теорија и пропулзивни модел креативности

Динамички компонентни модел креативности и иновативности

Закључно разматрање



## Увод

Различитим дефиницијама креативности заједничка је новина која се описује као делотворна, корисна или ваљана (Cromptley, 1999). Креативност се често дефинише као способност да се створе производи који су оригинални и неочекивани, али истовремено и употребљиви, тако што новостворени производ адекватно одговара на захтеве и ограничења задатка у смислу да нуди решење проблема (Runco, 1999a). Сваки људски акт који ствара нешто ново представља креативан чин, без обзира да ли је оно што је створено физички објекат или конструкт који је унутар особе која га је створила (Vigotski, 1996a,b). Креативност препознајемо у имагинацији, као стваралачкој делатности која је заснована на способности човековог мозга да комбинује, прерађује и од елемената ранијег искуства ствара нове представе и ново понашање (Vigotski, 2005).

Почетком континуираног научног проучавања креативности сматра се Гилфордов (Guilford, 1950) рад на мерењу креативности. Овај аутор је, са својим сарадницима, дефинисао креативност као појаву која подразумева оригиналност, флексибилност, флуентност, мотивацију и темперамент. Оригиналност се односи на продукцију нових идеја, флуентност на број понуђених идеја, а флексибилност на повезивање различитих области ради досезања нових идеја. Креативан рад подржавају одређени подстицаји и нека обележја личности. Следи раст интересовања научне заједнице за креативност који увећава њено испитивање. Прва класификација спроведених истраживања показује да је креативност проучавана као својство особе, процеса, продукта и средине (Rhodes, 1961).

Од тог времена до наших дана различити појавни облици креативности и путеви који воде ка њима постају предмет истраживања све већег броја стручњака из различитих области људске делатности. Истраживачи су, између осталог, покушавали да утврде: шта чини суштину креативности и како се она испољава; да ли је и колико урођена а колико се на њу може утицати; чиме и како се креативност може подржати; како се распоређује у популацији, односно да ли су креативни само неки појединци или сви имају потенцијал за креативно изражавање; да ли је креативност специфична или општа, да ли се јавља у одређеним областима којима се особа бави и добро их познаје или једна особа може дати креативне доприносе у различитим областима; да ли се креативност

може степеновати тако да је неко мало, а неко више креативан; у каквом односу је креативност деце и креативност одраслих, да ли су одрасли креативни а деца нису, или су деца мало креативна а одрасли више итд.

Бројни приступи креативности отежавају избор теорија и модела у било које сврхе и захтевају експлицирање критеријума по којима је направљен избор оних који се приказују. Наш преглед научних теорија и модела вођен је намером да оно што изаберемо буде довољно информативно и, истовремено, у функцији олакшавања разумевања осталих делова књиге. Стога смо одлучиле да прикажемо најраширеније и најутицајније идеје о природи и развоју креативности и она тумачења која могу бити значајна за изражавање и развој креативности у образовању. Разматране су теорије и модели креативности у изворима који су нам били доступни, углавном на српском и енглеском језику. Прикази су различите величине, али то не говори ништа о њиховом вредновању, већ о улози и функцији коју имају у овој књизи. Заинтересовани читалац се упућује на проучавање оригиналних радова у сваком конкретном случају.

Теорије и модели креативности који се детаљније приказују обухватају: Модел креативности 4П (Rhodes, 1961); Модел креативности 5А (Glăveanu, 2013a,b); Системски модел креативности као креативног тока (Csikszentmihalyi, 1996; 1999); Модел креативности 4К (Begnetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Begnetto, 2009); Инвестициону теорију и пропулзивни модел креативности (Sternberg, 1999a, 2006a,b; Sternberg, Kaufman & Pretz, 2004; Sternberg & Lubart, 1991) и Динамички компонентни модел креативности (Amabile & Pratt, 2016). Завршна дискусија проширена је тумачењем најважнијих аспеката креативности који се односе на креативно мишљење, креативно решавање проблема и креативност као даровити потенцијал (Cropley, 1999; De Bono, 1970; Gagné, 2004; Guilford, 1967; Feldhusen, 2002; Renzulli, 1992; Runco & Acar, 2012; Sternberg, 1988, 1999b, 2001; 2003, 2006a,b; Sternberg & Lubart, 1991; Torrance, 1962; Wallas, 1926).

# Преглед изабраних теорија и модела креативности

## Модел креативности 4П

Прва систематизација истраживања о креативности указала је на четири области: особа, процес, продукт и средина (Rhodes, 1961). Ради се о приступу који је дефинисан као Модел креативности 4П<sup>1</sup>, још увек присутан у испитивању и тумачењу креативности (Richards, 1999). Област названа креативна особа обухвата проучавање способности, когнитивног стила, афективних и мотивационих образаца, намера, ставова, вредности и других карактеристика које су релевантне за креативно мишљење, понашање и продукцију. Креативни процес говори о начинима на које креатори мисле, како се осећају, шта доживљавају и како се мотивишу, управљају и понашају у вези са генерисањем оригиналних и смислених продуката. Креативни продукт је резултат креативних напора и може бити конкретан производ, група идеја или процес којим неко врши утицај. Креативна средина тиче се околности у којима се особа налази, а које олакшавају њену креативну продукцију. Модел 4П односи се на општу креативност и подразумева да је креативна особа одрасла.

Посматрање креативности деце из перспективе Модела 4П указује на одређене специфичности због ефекта узраста (Glăveanu, 2011a). Пошто је детињство време интензивног развоја особности, главни показатељ креативности као обележја појединца у овом периоду је експресивност, која обухвата спонтаност, отвореност, лакоћу у извођењу и живахност. Перспектива процеса је примеренија од перспективе особе за разумевање креативности на млађим узрастима, јер су деца спремна да све што направе испуне значењем и различитим интерпретацијама, што их води у даље стварање. Ако се креативност дефинише преко продуката који су спонтани, нови и производе изненађење и радозналост код посматрача, деца се могу сматрати креативним ствараоцима. Међутим, шта год да направе, то не постаје значајан продукт који траје и врши утицај, тако да је код деце важнији сам рад, извођење и импровизација. Посматрано из перспективе средине, дечија продукција може бити вреднована

---

<sup>1</sup> 4П су почетна слова елемената који чине модел на енглеском језику: Person, Process, Product, Press.

као креативна од стране њиховог непосредног окружења, али не постиже шири друштвени значај.

Многа деца испољавају експресивну спонтаност, упркос недостатку знања у пољу или недостатку вештина у вези са оруђима или специјалним техникама из области у којој се ствара. Уверење о томе како деца нису креативна засновано је на пасивној слици детета и приписивању креативности генијима и њиховим делима, док перспектива активног детета и културне заснованости креативности подржавају уверење да су деца креативна (Glăveanu, 2011a). Посматрајући из културне и конструктивистичке перспективе, деца су креативна зато што су активна и интерактивна бића: играју се, експериментишу, уживају у задатку, не базирају се на конвенције и имају експресивност која претходи каснијем креативном постигнућу. Испитивања указују на то да деца млађа од десет година производе новину која је резултат њиховог непознавања ограничења из спољашњег света, а старији познају та ограничења и способни су да их превазиђу (Glăveanu, 2011a). За неке ауторе ово значи да деца нису креативна, док други тврде да у продукцији новине код деце недостаје регулаторни елемент самоевалуације.

## Модел креативности 5А

Модел креативности 4П био је предмет ревизије у намери да се прецизира улога средине, па је тако настао Модел креативности 5А<sup>2</sup> (Glăveanu, 2013b). Овај модел сачињен је од пет елемената: актер, акција, артефакт, публика и оно што особа може себи да приушти у вези са креативношћу у одређеној области. Актер се појављује уместо креативне особе, акција уместо креативног процеса, артефакт уместо креативног продукта, а социјални и материјални услови за креативност уместо креативне средине. Сам аутор тврди да је развио нови модел да истакне сложену слику креативности, њене димензије и слојеве који функционишу заједно и не могу једни без других. На пример, актер делује као део шире околине коју чине публика, артефакти и материјална средства потребна за креативно делање. Креативност се представља као акција актера или групе актера који су у непрекидној интеракцији са бројном публиком и средствима из материјалног света, а акција води до стварања нових и корисних

2 5А су почетна слова елемената који чине модел на енглеском језику: Actor, Action, Artifact, Audience, Affordances.

артефаката. На овај начин наглашена је дистрибутивна природа креативности и њена артикулација у конкретном социокултурном миљеу. Следи детаљнији опис сваког од елемената креативности.

*Акџер* је особа у пољу социјалних односа који су специфични за одређену људску заједницу и друштво. Ово значи да личносне структуре не могу да постоје изван социјалних структура које их динамички трансформишу и да се то мора имати у виду и када се одређује креативност. Редефинисањем креативне особе у актера који ствара, креатори постају активнији учесници креативног процеса тако што су у већој мери одговорни за промовисање својих креација.

Други елемент модела је *акција*. Главeану (Glăveanu, 2013b) је убеђен да акција, у односу на креативни процес који је одређен на општијем нивоу, захтева веће обраћање пажње на домен у којем се креира, на карактеристике креатора и на обележја ситуације, те да је стога примеренија за одређивање креативности.

Увођење *арџефакџа* уместо креативног продукта истиче његову „културну” природу у настајању и тумачењу креативног продукта. Посебно је важан кумулативни карактер креације у групама и друштвима који укључује појам артефакт. За разлику од артефакта креативни продукт био је везан првенствено за појединца, сматра аутор модела (Glăveanu, 2013b).

Доприноси средине који се односе на испољавање и развој креативности спецификовани су преко утицаја социјалне средине и обезбеђивања материјалне основе за стварање. Ова спецификација представља најзначајнију новину коју модел доноси. Истицање активне улоге *џублице* указује да креативност није индивидуални чин већ претпоставља дијалогски процес. Потребни су други који помажу, доприносе, суде, критикују, користе креативни акт и/или резултирајуће артефакте да би нешто било виђено као креативно. Креација је дубоко уграђена у *материјални свет*, тако што креативни актер истражује и користи средства у свом окружењу на иновативан начин (другачије од својих претходника), открива нова средства, и чак „креира” нова средства, која су потребна за одређену акцију.

## Системски модел креативног тока

Даљу спецификацију улоге културе у процесу стварања налазимо код Чикзенмихаљија (Csikszentmihalyi, 1988) који проучава креатив-

ност из угла системске теорије. Аутор тврди да је креативност процес који се може опазити само као међупростор у коме су појединци, домени и поља у интеракцији (Csikszentmihalyi, 1988). Култура је заправо систем међусобно повезаних домена. Домен чини група симболичких правила и процедура који га одређују, а *поље* укључује све појединце који делују као чувари правила и процедура одређеног домена.

Креативност настаје у интеракцији културе која садржи симболичка правила, особе која уноси новину у симболички домен и поља експерата које препознаје и вреднује иновацију (Csikszentmihalyi, 1999). Креативност се дефинише као резултат промене стандарда и нових критеријума процењивања, као и новине индивидуалних постигнућа. Креативност може бити било које дело, идеја или продукт који мења постојећи домен или трансформише постојећи домен у нов. Креативна особа је она чије мисли или акције мењају домен или успостављају нови домен. И овде се истиче значај публике која је једнако важна за успостављање креативности, као што је особа којој се креативност приписује. Улога публике је да вреднује, прихвата или одбацује оно што се нуди као креативно дело.

Креативност се испољава тако што *појединац* уводи креативну варијацију, а за то је неопходно да има приступ домену и да жели да учи како се ради у складу са правилима датог домена. Значајан аспект личне креативности представља способност појединца да се повинује пољу у погледу новине коју је неко произвео. Он мора да усвоји правила домена и мишљења у пољу да би функционисао добро у креативном систему.

Главна одлика креативних појединаца је њихова изузетна способност да се прилагоде различитим ситуацијама и да савладају све што је потребно да би достигли своје циљеве (Csikszentmihalyi, 1996). То су сложене личности, које имају велику физичку енергију, способне су да користе дивергентно и конвергентно мишљење, комбинују игру и дисциплину, прелазе са фантазије у реалност, верују у себе, управљају својим амбицијама, паметни и наивни у исто време, страствени и једнако објективни у вези са својим послом, отворени и сензитивни итд. Да подсетимо, дивергентно мишљење омогућава да задатак буде решен на различите начине, док конвергентно мишљење покушава да одговори на задатак једним решењем.

Креативни појединци су они који су променили нашу културу у неком важном погледу. Иако се креативне особе значајно разликују међусобно, свима је заједничка љубав према ономе чиме се баве и радост коју осећају док раде. *Креативни процес* тече тако да особа зна шта треба да уради, колико добро то ради, осећа да су њене способности усклађене са могућностима за њену акцију, фокусирана је на свој рад и свесна само оних ствари које су релевантне за тај рад. Креативна особа је толико посвећена ономе што ради да не брине о неуспеху; чак њена свест о себи привремено нестаје и губи се осећај времена до те мере да активност постаје сама себи сврха. Другим речима, стваралац проширује своје акције и свесност, а избегава све што би му одвлачило пажњу, те тако креативност постаје искуство које је сврха за себе. Да би се постигло овакво стање, неопходно је да су особи која креативно ради јасни циљеви њеног рада, да зна своје могућности и да постоји равнотежа између рада и вештина које рад захтева.

Резултати испитивања у којима су учествовали еминентни ствараоци, старији од 60 година, указују на то да њихови гени и догађаји из детињства нису много обликовали то што су постали (Csikszentmihalyi, 1996, 1999). Једни су имали изузетно подстицајно детињство, док су други живели у врло скромним условима. Изгледа да ни школа није имала велики утицај на креативне људе, већ је утицала на проширење њихових интересовања и радозналости, које су они открили изван школе. Најважније карактеристике стваралаца који су актуализовали своје потенцијале били су љубопитљивост и енергија која их је водила у току одрастања. Они су стално били активни и то у стварима које су видели као смислене. Закључено је да не постоји један прави начин за подучавање и једино се може препоручити да преношење знања треба да буде примерено вештинама ученика. Средина може да охрабри креативност тренингом, очекивањима, ресурсима, препознавањем и награђивањем, али је главни услов за креативно делање да креативна особа разуме домен и шта треба да се оствари у процесу учења.

## Модел креативности 4К

Модел 4К<sup>3</sup> одговора на питање о томе који су прави начини за подучавање које ће резултирати креативношћу увођењем

---

3 4К су почетна слова четири врсте креативности које модел разликује на енглеском језику: Big-c, little-c, mini-c, pro-c creativity.

концепта креативног учења (Beghetto & Kaufman, 2007). Полазећи од претпоставке о развојној природи креативности, аутори модела разликују четири врсте креативности, покушавају да утврде њихове међуодnose и, у исто време, реше постојећу дихотомију између различитих испољавања креативности на млађим и старијим узрастима. Ради се о великој-к, малој-к, мини-к и про-к креативности. У наставку следи опис сваке од креативности хронолошким редом како су их аутори развили.

Бегето и Кауфман (Beghetto & Kaufman, 2007) започињу свој рад на тумачењу природе креативности критикујући као недовољно разликовање велике, еминентне и мале, свакодневне креативности. Уверени да се развојна природа креативности може разумети ако се прошири појам креативности, аутори предлажу, у првој верзији своје теорије, дефинисање још једне, треће врсте креативности. Мини-к креативност треба да помогне у повезивању велике и мале креативности које представљају крајње тачке континуума креативности. Свакодневна и еминентна креативност су фокусиране на креативне продукте и класификују се на основу тога за кога су ти продукти креативни, ослањајући се на интерперсонални и историјски суд о новини, подесности и трајности утицаја. Креативност младих треба да задовољи критеријум по коме су креативни увиди и производи нови за особу која их има и даје, а не за ширу заједницу.

Мала и мини креативност везују се за децу зато што она могу да их остваре у свакодневним условима и то у процесу учења (Beghetto & Kaufman, 2007). Мини-к креативност је развојна концепција креативности, јер се односи на креативне процесе који су део конструисања личног знања и разумевања. *Мини-к креативности* представља нову интерпретацију искуства, акција и догађаја која има лично значење за онога ко учи а заснована је на његовом унутрашњем суду. Развој знања и касније форме креативног изражавања имају порекло у мини-креативним интерпретацијама. Вежбањем преласка са мини-креативности на малу креативност стварају се услови за критичко овладавање актуалним знањем из области и развија спремност ученика да другачије приступе проблему и тако дођу до нових, креативних решења. Перспективе у вредновању креативности виде се у посматрању учења и трагању за креативношћу у процесу сазнавања.



Увођење мини-к креативности, која се смешта у процес учења, отвара могућности за нове мере подршке креативном изражавању све деце. У измењеним условима мерење креативности ученика постаје непотребно. Бегето и Кауфман (Beghetto & Kaufman, 2007) су уверени да одрасли, пре свега наставници, могу да охрабре прелазак деце и ученика са мини-к на малу-к креативност тако што ће пружити прилике за вежбање тог преласка. У току учења о одређеној теми наставници треба да дозволе ученицима да изнесу своје виђење ствари, као и да покушају да разумеју оно што њихови ученици раде, иако не познају довољно предмет о којем уче. Наставник треба да пружи повратну информацију сваки пут када су доприноси и интервенције ученика бесмислени, због ограничења из домена у којем се одвија процес сазнавања, или због правила и стандарда које одређена активност и задатак подразумевају, а које ученици још увек не познају, јер су у процесу учења.

У наредној верзији теорије мала-к креативност је редефинисана тако да се више не везује само за децу, већ се односи на све оне који не познају област, а морају да стекну одређена знања која су преуслов за креативност. На овај начин добијамо могућност да упознамо услове за креативност у току целог живота. Мала и велика креативност остају и даље врло удаљене, те још увек није јасно како од оних, који су стекли одређена знања у области, неки дају креативне доприносе а други не. Аутори су закључили да је потребно још објашњења која би помогла да се превазиђе јаз између мале и велике креативности. У ове сврхе, уведена је четврта врста креативности која је названа про-к креативност (Kaufman & Beghetto, 2009). Ради се о скраћеници од речи *ипрофесионално* у значењу креативно понашање и достигнућа у оквиру професије, радног места и занимања којим се особа бави.

*Про-к креативност* односи се на дела са великим друштвеним утицајем изван групе познатика датог појединца која не преображавају поља и области људске делатности, али су значајна за квалитетан рад. Професионална експертиза описује људе који су креативни у својој професији, али нису достигли еминентни статус. Они су у стању да раде на проблемима, пројектима и идејама које утичу на цело поље у којем стварају, али нису и не морају никада да досегну велику креативност која има шири друштвени значај. Професионална креативност повезује малу и велику креативност тако што је у највећој мери домен специфична. Владање доменом увећава

шансе да се досегне велика креативност. Развој и испољавање про-к креативности подржавају унутрашња и спољашња мотивација. Да подсетимо, унутрашња мотивација односи се на аспекте мотивације који долазе из саме особе, а спољашна на утицаје из њеног окружења који је подстичу да буде креативна.

## Инвестициона теорија и пропулзивни модел креативности

Стернберг (Sternberg, 2006a) је своја настојања да развија креативно мишљење започео испитивањем менталних представа и процеса који су укључени у решавање проблема на тестовима интелигенције. У тој фази рада креативност је била одређена као један од аспеката који заједно са аналитичким и практичним чине интелигенцију. Аутор је са сарадницима развио инструмент у коме је *креативна интелигенција* мерена вербалним, нумеричким и фигуралним тестовима и тестовима креативног извођења (цртежи, написане и испричане приче). Добијене продукте процењивали су жирији, а као показатељи креативности појављују се: јасноћа, хумор, оригиналност, примереност, сложеност, количина емоција које изазивају и колико су дати описи живописни у приказивању онога о чему говоре. Емпиријске провере укључивања овако дефинисаних и мерених креативних вештина у учење указале су на њихове позитивне ефекте на постигнуће ученика и то управо код оних ученика који су имали изражене креативне способности.

Стернберг је, најпре, са својим сарадником (Sternberg & Lubart, 1991) конструисао *Инвестициону теорију креативности*. Према овој теорији, креативне особе су оне које су вољне и способне да следе још непознате и неприхваћене идеје, да се одупру притисцима и истрају док те исте идеје не буду прихваћене. Креативна особа мора да генерише нове идеје и да их понуди другима, одлучујући како да употреби постојеће знање и не дозволи да је то што зна спречи у давању нових идеја. Погодно је стварање сопствених правила, преферирање слабије структурираних задатака који захтевају конструктивно планирање, бављење јединственим, значајнијим и општијим питањима и давање целовитог решења задатка. Ради се о коришћењу законодавног и глобалног стила мишљења, према речима аутора. Креативне идеје дају особе које су спремне да превазилази препреке, преузимају разуман ризик, толеришу двосмисленост и доживљавају себе као ефикасне. Продукцију креативних идеја

подржава унутрашња мотивација која је усмерена на задатак, као и средина која креативне идеје подстиче и награђује.

Дефинисање развојне функције експертизе представља покушај повезивања даровитог потенцијала млађих узраста са креативном продукцијом одраслих (Sternberg, 2001). *Експертиза* обухвата метакогнитивне вештине, вештине учења, вештине мишљења, знање и мотивацију. Развој експертизе одвија се кроз стицање знања и изграђивање вештина потребних за висок ниво владања једном облашћу или већим бројем области животног постигнућа, док су експерти одрасли људи који су стекли потребна знања и развили тражене вештине. *Области* се односи на формални корпус знања из 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, 1999b). Експертиза има аналитички, креативни и практични аспект. *Мудрости* омогућава примену интелигенције и креативности које су посредоване оријентацијом ка постизању заједничког добра кроз равнотежу интраперсоналних, интерперсоналних и екстраперсоналних интереса (Sternberg, 2003).

Најновија тумачења креативности којима се бави Стернберг са сарадницима односе се на креативне лидере и услове у којима се остварује *креативно вођење* или креативност у лидерству (Sternberg, Kaufman & Pretz, 2004). На овај начин истакнут је значај који има креативност лидера за креативност оних које воде и указано је на путеве којима се може кретати креативност група којима лидери управљају. Аутори модела дефинишу креативне лидере као особе које су у стању да у свом раду, који се може одредити као решавање проблема: управљају пољем или организацијом на такав начин да задржавају оно што је добро у затеченом стању ствари када су постали лидери; потом, уводе измене којима остварују даљи раст; и најзад, завршавају један циклус развоја креативним решењем и прелазе на нови проблем који је потребно решити.

Описано је осам типова креативног лидерства (Sternberg, Kaufman & Pretz, 2004). У првом случају, лидер одржава стање које види као добро (*репликација*), док у другом, када се проблем појави, покушава да га реши тако што посматра ствари из другог угла (*редефиниција*). У трећем случају, лидер наставља у правцу у којем је кренуо, уводећи минималне измене које су неопходне за даљи развој (*настававање са малим променама*). Четврта могућност се јавља када

лидер иде напред у истом правцу, али даље од онога што су други спремни (*наставаљање са великим йроменама*). У петом случају, лидер мења правац кретања тражећи боље решење (*редирекција*), док се у шестом враћа уназад, тамо где је већ био и одатле иде у другом правцу, тражећи потребно решење (*реконструкција*). Седми тип се односи на ситуације када лидер креће са нове полазне тачке и иде у непознато (*реиницијација*). Последњи, осми тип се дешава када лидер интегрише две идеје које су раније биле виђене као неспојиве или супротне и решава проблем (*синтеза*).

## **Динамички компонентни модел креативности и иновативности**

Последњи модел којим се бавимо у нашем раду односи се на креативност у организацији. Ради се о моделу који се први пут појавио крајем осамдесетих година XX века (Amabile, 1988). У питању је један од ретких модела о креативности и иновацијама у организацији који је био широко коришћен у покушајима развоја креативности и иновативности запослених. Ми ћемо се посветити приказивању нове, измењене верзије коју њени аутори, Амабил и Прат (Amabile & Pratt, 2016), нуде за разумевање и подстицање индивидуалне и колективне креативности у радним и другим организацијама. Према њиховим речима, Динамички компонентни модел креативности и иновација у организацији фокусиран је на индивидуални развој психолошких процеса у креативности и утицај организацијског окружења на те процесе (Amabile & Pratt, 2016).

У овом моделу, *креативност* је дефинисана као производња нових и корисних идеја од стране појединаца или мале групе људи који раде заједно, а *иновација* као успешна примена креативних идеја у једној организацији. Модел је заснован на сличности индивидуалне креативности са организацијском иновацијом, пошто обе захтевају постојање одређених ресурса, групе процеса или вештина које се комбинују на нове начине, и подстицај, силу која њима управља. Кључни појмови који се користе у тумачењу креативности и иновација односе се на: прогрес или напредак, смислени рад, афекат и мотивацију. Новину у односу на претходну верзију модела представља уверење, које је документовано истраживачким налазима, о томе да креативност није линеарна, него може да се појави без озбира на то како је завршен претходни циклус креативног

процеса: као успех, неуспех или прогрес, тј. делимичан успех на путу ка решењу. Такође, улога мотивације, у новом моделу, превазилази појединачне ефекте унутрашње и спољашње мотивације.

Организацијске компоненте утичу на организацијски процес иновирања и на компоненте индивидуалне креативности. *Индивидуална креативност* је резултат заједничког деловања унутрашње мотивације да се задатак уради, вештина у домену задатка и процеса који су релевантни за креативност (Amabile & Pratt, 2016). Процеси који су релевантни за креативност обухватају когнитивне стилове, стилове опажања и вештине заузимања нових перспектива у односу на проблеме. Овде спадају лични процеси, црте и карактеристике које воде појединца да преузме ризик и избегава конформирање, као и радни стилови који обезбеђују истрајавање на задатку. *Организацијска иновација* је резултат мотивације да се нешто иновира, ресурса у домену задатка који су доступни и вештина иновативног менаџмента. Модел је мултипликативан, што значи да су све три компоненте потребне да би се досегла иновација.

Процес иновације и индивидуални креативни процес у организацији пролазе кроз пет фаза које се крећу од представљања задатка, преко припреме и генерисања идеје, до њене валидације и оцењивања резултата. У свакој од ових фаза дешава се интеракција између организацијских и индивидуалних компонената тако да ове компоненте остварују појединачне утицаје и заједнички утицај на индивидуалну креативност и организацијску иновативност.

*Петља процеса* или тачка напретка је кључни нови динамички елемент модела, а односи се на двосмерну каузалност која се дешава између унутрашње мотивације и напретка у раду. Унутрашња мотивација води ка напредовању и успеху у раду, а постизање успеха увећава унутрашњу мотивацију за даљи рад. Резултати испитивања указују на то да и само очекивање да ће нечије креативне идеје довести до позитивних исхода када се спроведу у организацији, доводи до повећања мотивације за креативан рад. Овај налаз проширује принцип прогреса изван актуелног напредовања на очекивани напредак и изван индивидуалне креативности на организацијску креативност. Сматра се да ће видљив напредак у успешној примени новог производа вероватно стимулисати организациону мотивацију, иновације, обезбеђивање ресурса и чак управљање иновацијама.

Важна варијабла која подржава повезаност између унутрашње мотивације и успеха у раду је *психолошка сигурност* коју осећају ангажовани појединци. Ради се о уверењу да су грешке и неуспеси у току рада на иновацији допуштене, јер представљају прилике за учење и побољшавање. Напредак на нивоу организације може да стимулише креативност на нивоу појединца ако организација пружи убедљиво објашњење за иновативни рад и када су појединци који раде тај циљ усвојили.

Главно својство рада које подржава креативност оних који раде јесте да он буде смислен за њих. *Смислени рад* се опажа као позитиван и значајан на неки начин, али није увек допадљив, забава и уживање. Истраживања показују да опажена смисленост рада може подићи унутрашњу мотивацију која са своје стране подржава креативност. Смисленост настаје налажењем оправдања за оно што се ради као нечега што је вредно труда. Креативни рад ће бити више смислен и више мотивишући за раднике са одређеним радним оријентацијама у две ситуације: када им омогућава да се осећају добро и када су изјаве и активности лидера у вези са радом на иновацијама сагласне са радном оријентацијом радника.

Испитивања о ефектима афеката потврдила су да је напредовање у смисленом раду било повезано са позитивним емоцијама, најпре са радошћу. Међутим, има истраживачких налаза који указују на допринос негативних емоција. Ово се дешава у ситуацијама које увећавају креативност тако што сигнализирају да је задатак проблематичан и стимулишу дубље процесирање које, са своје стране, води ка решењу проблема. Према уверењу његових аутора, допринос модела се састоји у елаборирању услова у којима позитивни афекти, негативни афекти и позитивни и негативни афекти заједно могу да подрже креативност.

Претпостављено је да су неконзистентни налази ранијих испитивања о деловању позитивних и негативних афеката највероватније последица тога што различита афективна стања делују у различитим фазама креативног процеса. Конкретно, *позитиван афекат* би утицао на индивидуалну креативност кроз унутрашњу мотивацију и процесе који су за њу релевантни. Ради се о размишљању на општијем нивоу и прављењу необичних асоцијација које имају позитивне ефекте на стварање новине у производу на којем се ради. *Негативни и амбивалентни афекти* би могли да увећавају корисност или примереност продукта тако што

мотивишу раднике да мисле аналитички и критички. Аналитичко и критичко мишљење подразумева оријентисање на детаље, прикупљање правих информација и ресурса, као и проверавање новогенерисане идеје у односу на захтеве задатка.

Новина коју овај модел нуди, у односу на друге моделе креативности, односи се на учешће спољашње мотивације у појави индивидуалне креативности и организацијске иновације. Спољашња мотивација се везује у највећој мери за смисленост рада за онога ко ради и за његово окружење, сараднике и управу. Амабил и Прат (Amabile & Pratt, 2016) тврде да овај тип мотивације има позитивну улогу у креативном процесу кроз мотивациону синергију коју остварује са унутрашњом мотивацијом. Спољашњи мотивациони аспекти организацијског окружења који подржавају осећај компетентности и дубоко ангажовање на задатку, поготову ако су удружени са аутономијом радника, могу да послуже као спољашњи мотиватори који поткрепљују унутрашњу мотивацију. Награде које представљају признање за добро обављен посао и препознавање и охрабривање које има информативну улогу, могу да буду врло ефикасни спољашњи мотиватори у ситуацијама када су почетни нивои унутрашње мотивације високи.

## **Закључно разматрање**

Преглед дефиниција, теорија и модела креативности открива велики број покушаја да се протумачи природа креативности и њено појављивање (видети на пример: Amabile & Pratt, 2016; Batey & Furnham, 2006; Kaufman & Glăveanu, 2019; Kaufman & Sternberg, 2006; Runco & Pritzker, 1999; Sternberg, 2006a,b; Williams, Runco, & Berlow, 2016). Једна од најновијих анализа садржаја теорија о креативности указује на то да се оне односе на структуру и компоненте креативности и да покушавају да одговоре на три групе питања: шта наводи појединце да буду креативни, како су појединци креативни када раде самостално и када раде у групи, и шта је то што омогућава да креативан рад траје (Kaufman & Glăveanu, 2019). Други преглед истраживања открива као главне проучаване теме: иновације на радном месту, улогу личности и интелигенције у дивергентном мишљењу и креативну продукцију са фокусом на генерисању идеја (Williams, Runco, & Berlow, 2016).

Занимљиво је да је развој креативности разматран у оквиру мањег броја теорија и модела, што говори о тежини овог задатка (Beghetto & Kaufman, 2007; Csikszentmihalyi, 1996; Feldman, 1999; Gagné, 2004; Gardner, 1994; Glăveanu, 2010; Runco, 1999a; Sternberg & Lubart, 1991). Представници системског приступа и културне теорије посебно наглашавају утицај средине у настанку креативности која верификује и евалуира продукт и рад на њему, што може помоћи или осујетити испољавање креативних потенцијала појединца (Csikszentmihalyi, 1999; Glăveanu, 2010). Идеју о улози средине доводе до краја конструктивистички оријентисани аутори, према чијем схватању, креативности нема изван односа који се остварује између особе за коју се каже да је креативна, процењивача који је позван да одреди ниво креативности и социјалног контекста у којем се процењивање дешава (Westmeyer, 1998).

Процес креативне продукције виђен је као креативни ток (Csikszentmihalyi, 1996; 1999), а развој креативних активности као процес усложњавања креативног продукта: од решавања проблема, преко грађења теорије и рада у врсти, до развијања сопственог стила и извођења високог домета (Gardner, 1994). Уопште узев, најзначајније димензије креативног развоја представљају: когнитивни, социјални и емоционални процеси; породични аспекти, образовање и припрема, карактеристике домена и поља, социокултурне силе, као и догађаји и трендови (Feldman, 1999). Углавном се као извори креативности наводе: интелектуални процеси, знање, интелектуални стил, личност, мотивација и окружење у којем је појединац (Sternberg & Lubart, 1991).

Знатно чешће од конструисања теорија или модела креативности научници и истраживачи су се бавили проучавањем одређених аспеката креативних процеса. Углавном се ради о карактеристикама мишљења које се, по правилу, одвија као решавање проблема. Четири основна аспекта креативног мишљења су оригиналност, флуентност, флексибилност и елаборација (Torrance, 1962). *Оригиналнось* подразумева способност за стварање необичних, удаљених идеја или склопова идеја. *Флуентнось* представља способност брзог произвођења великог броја одговора и идеја. *Флексибилнось* је способност мењања дирекције у мишљењу током решавања задатка, док је *елаборација* процес побољшавања дате идеје њеном даљом разрадом и појашњавањем.



У радовима новијег датума аспекти креативног мишљења повезују се са знањем и дефинишу у оквиру информатичке теорије као фазе креативног процеса (Feldhusen, 2002). На пример, *флуентности* представља извлачење информација из памћења или призивање у свест претходно усвојених информација. *Флексибилности* је отвореност за различите информације, тако што се, после извлачења основних информација, селективно узимају нове информације из целокупне базе знања. Зато су кодирање и грађење базе података и процеси извлачења информација јединствени код креативних људи. *Елаборација* се односи на додавање детаља извучених из памћења на појавни план који побољшава идеју. Ако се резултирајући продукт, план, дизајн или уметнички рад процене од стране релевантне публике као добри и јединствени, то што је урађено је *оригинално*, односно креативно.

Други модел креативног решавања проблема говори о припреми, инкубацији, интимизацији, илуминацији и верификацији (Wallas, 1926). *Припрема* се односи на упознавање са проблемом и ангажовање свих снага онога ко га решава, а подразумева проучавање постојећег знања о предмету. *Инкубација* се дешава у периоду када се задатак оставља по страни и изгледа као да се онај који га решава бави нечим другим или се одмара. Међутим, особа се заправо и тада бави проблемом, али на мање свесном или несвесном нивоу. *Интимизација* је повезивање са проблемом која га чини блиским, савладивим и води ка његовом решењу. Следи *илуминација* која се односи на тренутак када се појављује плодна идеја која представља решење. Често изгледа као да се решење дешава случајно, због неупућености у процесе из претходне фазе и немогућности да се предвиди када ће се појавити. *Верификација* је последња, али неопходна фаза у којој се проверава вредност нове идеје. Такође, идеју мора схватити и прихватити окружење да би била искоришћена за решавање проблема на који се односи.

Креативно мишљење се често изједначава са дивергентним мишљењем, али има аутора који тврде да је оно шире и да се не може свести на дивергентно мишљење. Није довољно да се генерише већи број решења, већ је потребно да се проблем на којем се ради некако реши (Runco, 1993). *Дивергентно мишљење* се одређује као мишљење које се концентрише на производњу великог броја оригиналних и неочекиваних идеја, од којих свака претендује да реши задатак, за разлику од конвергентног мишљења за које је потребно тражити

и понудити једно, али најбоље решење задатка (Cropley, 1999). Занимљиво је да се у радовима новијег датума редефинише однос између дивергентног и конвергентног мишљења тако што се указује на њихову нераскидиву повезаност у процесу креативног решавања задатка. Конвергентно мишљење има кључну улогу у избору оног одговора који ће решити проблем међу бројним новим идејама које нуди дивергентно мишљење (Runco & Acar, 2012).

Когнитивне компоненте чине дивергентно мишљење и делање, опште знање и мишљење и специфично знање и вештине, док личне компоненте чине усмереност на задатак и посвећеност задатку, мотивација, отвореност и толерантност на нејасноће (Urban, 1995). Креативне особе карактерише сложена личност која комбинује сензитивност и мисаоност, високу интелигенцију и наивност, флексибилност, аутономију, его снагу, несагласне чак парадоксалне дијаде особина, као што су скромна и самопоуздана слика о себи и истовремена мотивисаност општим и личним интересима (McMullan, 1976). Преглед истраживања о вези између креативности и душевних болести указује на то да јединствену карактеристику креативних особа чини њихова изузетна посвећеност чину стварања, а не склоност патологији (Rotenberg, 2010).

Поред покушаја да се одреди креативно мишљење, дефинисано је више типова мишљења која су другачије названа али су релевантна за креативно решавање проблема. Издвајамо неколико примера. *Лајтерално или бочно мишљење* је начин решавања проблема применом индиректног приступа, резонувања које укључује идеје са разних страна, до којих се не може доћи ако се само примени логика корак-по-корак (De Vono, 1970). Други тип је *јанусијанско мишљење* које представља капацитет да се у исто време замисле и користе две супротне или опречне идеје или више њих, више појмова или слика тако да резултат буде ново решење (Rothenberg, 1971). Следећи тип представља *хомосијацијално мишљење*, током кога се повезују идеје из различитих домена и посматрају у истом простору у намери да се открије нова идеја (Rothenberg, 1976).

Креативност представља једно од поља природних способности које заједно са интелектуалним, социоафективним и сензомоторним способностима чине дарове у Диференцираном моделу даровитости и талента (Gagné, 2004). Дарови се претварају у таленте, односно у вештине које дефинишу компетентност или експертизу у одређеном пољу кроз развојне процесе који обухватају

сазревање, учење и формално институционално учење. *Креативни појенцијал* се јавља код све деце и то у различитом степену као инвентивност у решавању проблема, имагинација, оригиналност у уметности, флуентност. Међу талентима који се испољавају у пољу академског постигнућа, уметности, бизниса, слободног времена, спорта и технологије нема креативности, већ се она може појавити у сваком од њих. *Креативност* представља мање или више значајан *аспект продукта*, постигнућа или обављања неке радње, што значи да се не може издвојити и посматрати независно од предмета или активности који је садрже.

У намери да истакне процесну природу креативности на млађим узрастима, Рензули (Renzulli, 1992) говори о креативној продукцији младих. Најзначајније карактеристике ученика за развој њихове *креативне продукције* јесу њихове способности, интересовања и стилови учења. Креативну продукцију ученика подржава наставни план и програм који садржи основне идеје и појмове дисциплине, њену методологију и подстиче машту ученика. Креативност ученика подржава наставник који одлично познаје дисциплину којом се бави, који је оспособљен да користи одговарајуће наставне методе и технике, воли дисциплину којом се бави и сам наставнички позив. Подстицање креативног мишљења у школи захтева организовање наставе чији би то био циљ. Креативно мишљење обухвата стварање, откривање, проналажење, замишљање, претпостављање и постављање хипотеза, а настава која би га подржала треба да буде организована тако да испуни услове за стварање и давање идеја, проналажење нових ствари, обликовање новог продукта и замишљање шта би се десило када би било другачије него што је у време учења (Sternberg, 2001).

Значајно теоријско и практично питање тиче се тога да ли је и колико је креативност домен специфична (Walsh, Anders, Hancock, & Elvidge, 2013; Weinstein, Clark, DiBartolomeo, & Davis, 2014). Већина теорија покушава да опише општу креативност. Они који верују да је креативност домен специфична, предлажу дефинисање креативних вештина мишљења ради повезивања когнитивних процеса који се користе у различитим доменима (Baer, 2012). Особа може бити отворена за нове идеје, склона игрању идејама и спремна да избегава прерано затварање у једној области, али не и у другој области свога ангажовања. Али, иако су вештине дивергентног мишљења домен специфичне, оне могу бити важне у многим доменима.

Следи процена да су потребне теорије креативности мањег обима које би биле домен специфичне и имале реалну експанаторну и предиктивну снагу. Најзад, не смемо заборавити да култура утиче на теорије и дефиниције креативности, као и на то како ће се креативност изражавати, у којим доменима и друштвеним групама (Kaufman & Sternber, 2007; Lubart & Sternberg, 1998a,b).

Закључујемо поглавље о научном тумачењу креативности, имајући у виду приказане научне теорије и моделе креативности. Формалне, званичне или експлицитне теорије креативности представљају конструкције психолога и истраживача које се обично ослањају на податке из истраживања о креативној особи, процесима и продуктима који се остварују у оквиру различитих социјалних система. Уочене димензије креативног развоја крећу се од индивидуалног когнитивног, социјалног и емоционалног развоја, породице и образовања, до карактеристика домена и поља о којем је реч, као и других културних и историјских утицаја којима је особа изложена. Резултати истраживања о испољавању креативности на различитим узрастима подржавају више развојни модел креативности, по којем се креативност развија у току целог живота, него модел по којем постоје фазе постизања врха и опадања креативности (Levy & Langer, 1999). Међутим, однос између раних креативних активности и каснијих креативних доприноса још увек није довољно објашњен.



Цртеж 2. Стефан (7): Мој вртић

# ИМПЛИЦИТНЕ ТЕОРИЈЕ КРЕАТИВНОСТИ

---

Увод

Концепти и истраживачки приступи

Имплицитне теорије креативности утицајних група

Имплицитна уверења васпитача и наставника о креативности

Компаративне студије и културне разлике

Закључно разматрање

## Увод

У претходном поглављу смо се упознали са више актуелних теорија и модела креативности које су конструисали научници и истраживачи на основу својих испитивања и промишљања о креативности. Научну или експлицитну теорију чини систем експлицитних исказа који уопштавају налазе промишљања, опсервација и истраживања, трудећи се да помогну у разумевању феномена на које се односе и понуде тумачење нових и будућих случајева. Подразумева се да су научници и истраживачи позвани да обликују теорије и да то чине на што је могуће објективнији начин. У конкретном случају, ради се о конструкцијама психолога и представника других научних области које су базиране на теоријским или емпиријским истраживањима креативности. На пример, подаци су прикупљени од разних група испитаника који су радили задатке за које је претпостављено да мере психолошко функционисање релевантно за креативно изражавање и стваралаштво (Sternberg, 1985).

Насупрот научним, експлицитним теоријама дефинисане су имплицитне теорије креативности које може имати свако од нас, без обзира да ли је стручњак или лаик (Paletz, Peng, & Li, 2011; Runco, 1999b). Опет се ради о скупу уверења о томе шта је креативност, како се испољава и развија, али за разлику од научних теорија, имплицитне теорије често нису ни вербализоване нити у потпуности артикулисане. Међутим, имплицитне теорије и уверења која их чине представљају ослонац приликом опажања креативности и процењивања неких људи, понашања и производа као креативних у реалном свету. Такође, имплицитне теорије имају утицаја и на ставове и однос према подстицању креативности (Chan & Chan, 1999; Runco & Johnson, 2002). Управо на утицају који могу да имају уверења о креативности на то шта ће, када и где бити виђено као креативно и у којој мери и на који начин ће то бити подржано, лежи уверење о потреби и значају испитивања имплицитних теорија креативности (Scott, 1999).

Ово поглавље посвећено је упознавању са имплицитним теоријама креативности. Започињемо појмовним разграничењима експлицитних, личних и имплицитних теорија. Следи детаљнији приказ операционализације варијабли које су мерене и ентитета који су посматрани, као аспекти и показатељи имплицитних теорија креативности, како би се боље разумели резултати испитивања у

којима су коришћени. Налази поменутих истраживања разматрају се у контексту питања о томе на који начин нам помажу да боље опишемо и разумемо природу и развој креативности. Фокус на студије имплицитних теорија у којима су испитаници били васпитачи и наставници заснован је на нашем интересовању за испољавање и развој креативности у процесу образовања. У завршном делу се дискутује о утицају културе, средине и времена у којем су испитивања спроведена на добијене налазе и њихово тумачење.

## Концепти и истраживачки приступи

Један од разлога за проучавање имплицитних теорија креативности односи се на чињеницу да оно што научне теорије садрже није довољно да се креативност у потребној мери разуме, идентификује и адекватно подржи (Feldman & Benjamin, 2006; Plucker, Beghetto, & Dow, 2004). Имплицитне теорије пружају увиде који иду даље од мера које се могу добити помоћу конвенционалних психометријских тестова креативности, говорећи о томе шта њихови аутори мисле и подразумевају под креативношћу у природним условима (Runco, 1999b). Највећи допринос испитивања имплицитних теорија креативности лежи у њиховој улози водича практичних акција у вези са креативним изражавањем и стваралаштвом појединаца и друштвених група. Како имплицитне теорије особе о креативности представљају личне конструкције које произлазе из њених ширих система уверења о људској природи и развоју појединца, освешћивање ових теорија може помоћи и у вези са њиховим мењањем у жељеном правцу (Dweck, 2012; Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Karwowski, 2014; Molden & Dweck, 2006; Rattan, Savani, Chugh, & Dweck, 2015).

За разлику од научних теорија које су наменски створене и више или мање јасно исказане, имплицитне теорије креативности су, према дефиницији, мање познате и треба да буду откривене истраживањем (Sternberg, 1985). Међутим, имплицитне теорије могу да послуже и као концептуални оквир за развој нових експлицитних теорија, јер научници и истраживачи, као и сви други, имају своје виђење и претпоставке о феномену који проучавају. Пошто раздвајање између имплицитних и експлицитних уверења истраживача и научника није лако направити, развијен је посебан концепт који то узима у обзир (Runco, Nemiro, & Walberg, 1993).



Ради се о личним експлицитним теоријама креативности за које постоји велика вероватноћа да утичу на истраживања која спроводе истраживачи, као и на формулисање научних теорија које развијају научници. По правилу, научници своја имплицитна уверења експлицирају и уграђују у своје научне теорије креативности.

Почетком континуираног истраживања имплицитних теорија креативности сматрају се Стернбергове (Sternberg, 1985) студије о томе како људи доживљавају интелигенцију, креативност и мудрост. У испитивању су учествовали стручњаци и лаици, професори уметности, бизниса, филозофије и физике, студенти колеџа и друге групе одраслих. Утврђено је да имплицитне теорије креативности садрже веровања о креативним активностима и склоностима, способности повезивања идеја на нове начине, уметничком укусу, вештинама одлучивања, карактеристикама личности и ставовима, и понашањима у испитивању друштвених норми и претпоставки (Sternberg, 1988). Подаци прикупљени у овим истраживањима указали су на то да су испитаници имали систематске имплицитне теорије које су користили тачно у вредновању себе и хипотетичких других. Аутор је закључо свој рад уверењем да је проучавање имплицитних теорија једнако релевантно као и проучавање експлицитних теорија.

Због бољег разумевања резултата испитивања имплицитних теорија креативности, чини нам се неопходним да се пре њиховог приказа и анализе осврнемо на то на које начине су испитиване. Морамо да нагласимо да истраживачи различито одређују предмет испитивања, тако да само неки наводе да испитују имплицитне теорије креативности (Andiliou & Murphy, 2010). Друга испитивања се односе на перцепције, концепције, перспективе, погледе, ставове и вредности које чине креативност или су повезане са креативним изражавањем. У испитивањима имплицитних теорија креативности коришћене су квантитативне и квалитативне методе за прикупљање и обраду података, које су често комбиноване. Уобичајени начин рада је да се спроведу две студије тако што почетна студија представља експлоративно, квалитативно испитивање, чији резултати се користи у наредној студији за конципирање инструмента, који се потом примењује за квантитативно мерење.

Илустрације ради, описаћемо како је било дизајнирано већ поменуто Стернбергово (Sternberg, 1985) испитивање. Аутор је тражио од испитаника, стручњака да наведу карактеристике

понашања идеално креативне особе у области којом се они баве, док је лаицима овај задатак постављен уопштено. Од прикупљених одговора направљена је листа понашања која је употребљена као инструмент за испитивање других група. Ти испитаници су процењивали у којој мери је свако од понашања карактеристично за идеално креативног појединца, на основу чега је направљен идеални прототип креативне особе. Затим су испитаници процењивали сопствену креативност на основу листе понашања из првог испитивања, па су ти профили упоређивани са идеалним прототипом креативног појединца из другог испитивања. Овако добијене мере корелиране су са постигнућем испитаника на стандардним тестовима способности. Најзад, испитаници су имали задатак да рангирају хипотетичке појединце у погледу креативности на основу писма које је представљало препоруку о њиховој креативности.

За утврђивање битних карактеристика креативних особа коришћене су често листе придева који на њих указују. Од испитаника се тражи да означе оне придеве који описују креативну особу и оне који описују некреативну особу. У једној студији, од придева који најбоље описују креативно и некреативно дете направљен је упитник који је примењен у испитивању у коме су родитељи и наставници процењивали креативност деце (Runco, Johnson, & Bear, 1993). У другој студији, наставници су били подељени у две групе тако да су једни процењивали личне карактеристике и понашања креативних ученика, а други карактеристике некреативних ученика (Chan & Chan, 1999). У наредној студији, родитељи и наставници су процењивали не само креативност него и пожељност одређених црта (Runco & Johnson, 2002). У студији, која је спроведена у нашој средини, коришћен је упитник са индикативним и контраиндикативним особинама личности које су испитаници процењивали на петостепеној скали по томе у којој мери указују на креативност и колико су пожељне (Kankaraš, 2009).

Почетке квалитативног приступа проучавању имплицитних теорија креативности можемо видети у дизајну који су применили Шпил и Корф (Spiel & Korff, 1998). Испитаницима је прослеђен упитник у коме је од њих тражено да напишу своје слободне асоцијације на реч *креативност*, које су потом анализирале у погледу учесталости и личној укључености<sup>4</sup>. У другом случају, приликом прављења скале за испитивање мишљења о креативности истраживачи су

4 Лична или его укљученост изражена је одговарањем у првом лицу.

пошли од шире верзије скупа тврдњи о креативности (Seng, Keung, & Cheng, 2008). Испитаницима су понуђене позитивне и негативне тврдње које су садржале веровања и перцепције у областима за која су ранија испитивања указивала да су релевантне за креативно изражавање, као што су: урођеност, труд, ред рођености, утицај групе и везаност за домен испољавања. Уследила је факторска анализа овако прикупљених података, а њен резултат су представљале димензије креативности, које су биле предмет даље анализе.

Уочавамо да истраживачи углавном сами праве инструменте које ће користити у свом испитивању имплицитних теорија и уверења о креативности. На пример, Главчану (Glăveanu, 2011b) је конструисао упитник који је садржао отворена и затворена питања, која су се односила на заједничке симболе креативности, постојећу дихотомију о природи креативности деце и одраслих и самоевалуацију креативности. Испитаници су прво одговарали на питање о томе који је најбољи симбол креативности и имали задатак да рангирају и коментаришу осам симбола који су добијени у претходном испитивању (сијалица, мозак, четке и боје, компјутер, играчке, ноте, дечији цртежи, слагалице). Затим је од испитаника тражено да рангирају факторе који су значајни за испољавање и развој креативности, а међу понуђенима су били: наслеђе, околина, оригиналност, друштвено вредновање, лични труд, инспирација, општост или везаност за домен изражавања.

Студије имплицитних теорија креативности често укључују самопроцењивање креативности од стране испитаника (Karwowski, 2009). Углавном, наставници и родитељи процењују креативност деце, док деца процењују сопствену креативност (Runco, Johnson, & Bear, 1993). У ове сврхе, Главчану (Glăveanu, 2011b) је поставио следећа питања својим испитаницима: колико су они сами креативни; у чему су креативни и шта је њихово највеће постигнуће. За испитивање самопозиционирања у односу на креативност развијени су и сложенији нацрти у којима су унапред дефинисане области. У једној студији од испитаника је тражено да процењене сопствену креативност у 56 области које су спецификоване (Kaufman, Cole, & Baer, 2009). Примећујемо да је одговарање на овако постављена питања изискивало веће ангажовање од учесника и могло је да их наведе да се опредељују између ствари о којима иначе не би размишљали, али и да се добију сложенији одговори (што се у конкретном случају и десило).

Велики изазов за истраживаче представља дизајнирање истраживачког нацрта када се имплицитне теорије креативности испитују у различитим културама. Палец и Пенг (Paletz & Peng, 2008) су развили сценарије о два креативна продукта у области учења и исхране за које су претпоставили да могу да укажу на специфичности, ако их има у реалности. Ради се о осам сценарија који су садржали текст за курс на колеџу и за оброк који би испитаник припремио са пријатељем. Два основна показатеља креативности – новина и употребљивост, варијани су тако што је један сценарио садржао велику а други малу новину, односно употребљивост. Испитаници су имали задатак да процењују оба продукта (лекцију и храну) на седмостепеној скали према следећим критеријумима: колико су текст/оброк различити од очекиваног и уобичајеног; каквог су квалитета; колико су прикладни за дату ситуацију; да ли би читали тај текст/јели тај оброк; какви су одређени текст/оброк у односу на сличне типове продукта; и колико би новца потрошили на њих.

Већина испитивања о имплицитним теоријама креативности спроведена је у непосредном контакту помоћу упитника који се задају испитаницима у папиру. Типичан случај представља упитник који је развио Кампилис са сарадницима (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Упитник је био сачињен од скала које су мериле ставове на петостепеној скали, уз низ отворених питања и мањи број тврдњи са понуђеним вишеструким одговорима. У принципу, као и у случају испитивања других психолошких феномена, уобичајени начин рада је да се већи број испитаника испитује групно писменим путем, док се мањи број интервјуише. Такође, индивидуални интервјуи се раде са одраслим испитаницима, као што су наставници, како би се добили дубљи увиди у њихова уверења и понашања. Примереније испитивање ученика, ради упознавања њихових уверења о креативности, због њиховог узраста, представља коришћење фокус групних интервјуа (Fleith, 2000).

Уобичајена процедура у спровођењу испитивања имплицитних теорија креативности обухвата коришћење посредника, као што је пошта. Инструменти и писмо, које садржи опис истраживања, избор узорка и мотивисање испитаника, шаљу се поштом са молбом позваном учеснику да пристане да учествује у испитивању. Искуство говори о томе да просечно једна трећина или мање позваних прихвати да учествује у испитивању, што је типичан одазив у свим психолошким испитивањима. Ово потврђује и пример испи-

тивања које су извели Шпил и Корф (Spiel & Korff, 1998). Спроводећи истраживање посредним путем, истраживачи се сусрећу са проблемом селекције људи који су прихватили да учествују, јер може бити значајна за резултате који ће се добити. Истраживачи не могу да утичу на селекцију нити са сигурношћу знају зашто су неки позвани пристали да одговоре на постављена питања.

Развој технологије подстиче спровођење истраживања путем интернета, што се може рећи и за испитивања имплицитних уверења о креативности и условима за њен развој. Електронска испитивања могу да превазиђу бројна ограничења класичних, јер су знатно јефтинија, бржа и ослобођена притиска који би навео испитанике да учествују у испитивању иако то заправо не желе, али им је из неког разлога неугодно да одбију. Погодност представља то што свако може одговорити када му одговара и што нема временских ограничења за трајање процеса одговарања. Међутим, појављује се нови проблем који се односи на теже контролисање услова у којима су подаци произведени, искреност приликом одговарања, па чак и идентитет испитаника. Све су ово значајне ставке у интерпретацији података, а истраживач може о њима само да нагађа. Тако се, рецимо, десило у испитивању о креативним симболима да је већина људи који су попунили упитник била из Сједињених Америчких Држава и Велике Британије, можда само зато што је упитник био на енглеском језику (Glăveanu, 2011b).

## **Имплицитне теорије креативности утицајних група**

Испитивање имплицитних теорија креативности започиње испитивањем лаика и поређењем њихових уверења са научним теоријама и уверењима истраживача и других стручњака који познају област у којој се креативност испољава. Иако се наглашава могућност испитивања лаика, стиче се утисак да постоје неки други значајни разлози због којих су, бар до сада, испитиване одређене друштвене групе и појединци. Пре свега, ради се о људима, као што су политичари и стручњаци различитог профила, који су на позицијама да процењују креативност других и директно одлучују о подршци коју ће неки појединци и групе добити а неки други је неће добити. Затим, ради се о људима који имају утицаја на мишљења других, па и на тај посредан начин утичу на то шта ће бити виђено

као креативно у одређеном друштвеном тренутку и средини и на који начин ће бити подстицано. Заправо, свако може бити третиран као лаик за област у којој није експерт.

На шта упућују резултати истраживања у којима су упоређене имплицитне теорије креативности лаика и стручњака који су се бавили науком, уметношћу и бизнисом? Према Стернберговим (Sternberg, 1985) студијама, главне дистинктивне карактеристике креативности биле су: имагинација, естетски укус, интуиција, изразита радозналост, слобода духа и неспремност да се трпе ограничења која намећу друштвена правила. Установљено је доста сличности између имплицитних теорија креативности које имају стручњаци и имплицитних теорија лаика, али су знатно веће сличности биле међу стручњацима који су долазили из исте области. Уверења лаика о креативности су се у великој мери преклапала са њиховим концепцијама интелигенције, осим што су аналитичке способности биле мање заступљене у опису креативности. Посматрано уопштено, имплицитне теорије лаика виђене су као мешавина уверења која се појављују у имплицитним теоријама стручњака из различитих области. Следи кратак приказ специфичности у имплицитним теоријама креативности стручњака које се у великој мери могу повезати са карактеристикама области у којој стварају.

Филозофи су предност давали способностима имагинативне игре са појмовима и комбинацијама идеја, стварању нових класификација и систематизацији знања, док је за физичаре најважнија била инвентивност, способност да се нађе ред у хаосу и способност да се доведу у питање базични принципи. Најважнији креативни аспекти решавања физичких проблема биле су способности да се нађу приближна решења, да се открију пречице за решење проблема и да се превазилазе стандардни методи помоћи којих је проблем раније решаван. Физичари су изразили уверење да креативна особа долази до открића питајући се зашто се ствари догађају тако како се догађају и посматрајући и опажајући појаве и њихове аспекте на које други људи не обраћају пажњу. Уметници су, у својим описима креативности, стављали акценат на имагинацију, оригиналност и спремност појединаца да напуштају старе и испробавају нове идеје. Испитаници који су се бавили бизнисом наглашавали су способност генерисања, нуђења и проверавања нових идеја о услугама и производима у области бизниса.

Имплицитне концепције фокусирају се на опис креативне особе и то мотивације, карактеристике личности и когнитивне црте (Rudowicz, 2004). Когнитивне карактеристике које су утврђене у Стернберговом (Sternberg, 1985) испитивању укључују способност повезивања и разликовања идеја и ствари, способност разумевања и интерпретирања окружења, способност разумевања апстрактних идеја, висок количник интелигенције, мисаоност, придавање значаја идејама и способност да се примене стари појмови и теорије на нов начин. Међу карактеристикама личности биле су заступљене: слодобан дух, неконформизам, одсуство радикализма, критичност према друштвеним нормама и претпоставкама, вредновање уметности, развијен добар уметнички укусу и смисао за хумор. Више студија указује на карактеристике мотивације креативне особе: енергична, активна, вољна да заузме став према некој појави, радознала, узбуђена, импулсивна, необична, одважна, амбициозна, самопоуздана, одређена и ентузијастична (Runco & Bahleda, 1986; Sternberg, 1985).

Разумљиво је да пажњу истраживача привлаче имплицитне теорије креативности особа за које се претпоставља да утичу на мишљења и ставове других људи. Ради се о испитивању концепција креативности политичара, научника, уметника и школских наставника које је спроведено у Аустрији и Немачкој (Spiel & Korff, 1998). Уочавамо да су најмању спремност да учествују у испитивању показали политичари, а највећу уметници. Најчешћа наведена асоцијација са речју *креативност* била је новина, код политичара размишљање и моћ, а код наставника спонтаност и уживање. Жене су више повезивале креативност са идејом, док су се мушкарци фокусирали на новину. Посматрано у целини, уметници су давали најдетаљније одговоре о томе шта је креативност, највише су се осећали лично укључени тако што су одговарали у првом лицу. Такође, користили су најразноврсније приступе креативности у њеном описивању: од својстава креативне особе, преко описивања креативних процеса и продукта до утицаја средине на креативно стварање.

Уверења васпитача и наставника о креативности представљају посебно значајно поље у проучавању имплицитних теорија о испољавању и развоју креативности због посла којим се они баве. Чињеница је да се просветни кадар не бави конструисањем научних теорија у области васпитања и образовања и да о многима од њих уче,

док се припремају за рад са децом, младима и свима другима који ће нешто учити од њих, без обзира на године. Тешко да би се васпитачи и наставници могли назвати лаицима због знања која имају у области, али и искуства у раду. С друге стране, лако је претпоставити да и они, као све друге друштвене групе и појединци, имају сопствене претпоставке и уверења о индивидуалном развоју и образовању, а у оквиру тога и претпоставке и уверења о природи креативности и њеном развоју у образовном процесу. Као што личне теорије истраживача и научника могу утицати на обликовање научних теорија које конструишу, можемо претпоставити су лична уверења васпитача и наставника на сличан начин повезана са њиховом васпитном и образовном праксом.

Стога ћемо управо овде, у одељку посвећеном анализи имплицитних теорија креативности утицајних група, поменути истраживања у којима је учињен покушај да се уверења наставника упореде са уверењима истраживача и ставовима заступника научних теорија у намери да се провери колико се разликују (Andiliou & Murphy, 2010; Mullet, Willerson, Lamb, & Kettler, 2016). У оба прегледа заједно анализирано је 35 чланака који су објављени у репрезентативним научним изворима, у периоду од четврт века (1991–2015). Резултатима ових анализа и детаљнијим приказом резултата неких од анализираних студија бавићемо се у наредном одељку. Овде желимо само да укажемо на њихову структуру коју су уочили Андилиоу и Марфи (Andiliou & Murphy, 2010). Модел за проучавање имплицитних теорија наставника о креативности обухвата уверења о природи креативности, уверења о профелима и карактеристикама креативних појединаца и уверења о разредном окружењу које подстиче креативност.

## **Имплицитна уверења васпитача и наставника о креативности**

Преглед истраживања о имплицитним концепцијама креативности наставника указује на општи позитиван став према креативности (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Наставници описују креативну децу друштвено пожељним карактеристикама, а када описују некреативне, користе непожељне карактеристике (Runco, Johnson, & Bear, 1993). Експерти, који су учествовали у испитивању (Fleith, 2000), дефинисали су школско окружење које би подржало



креативност преко наставних стратегија, ставова наставника и разредне климе. Наставници и ученици су на сличан начин описивали окружење, које према њиховом уверењу, подстиче креативност. То би било окружење које пружа ученицима могућности избора, прихвата различите идеје, подржава развој учениковог поверења у сопствене моћи и усмерено је на снаге и интересовања ученика. Окружење које онемогућава креативност одликује: игнорисање идеја ученика, наглашавање улоге наставника као контролора процеса учења и наставне активности које су превише структурисане. Истраживачи су, такође, указивали на несасгласност између уверења наставника и њихове наставне праксе (Fleith, 2000).

Наставници верују да креативност може да се развија (Fryer & Collings, 1991; Kamylyis, Berki, & Saariluoma, 2009). Подстицајно школско окружење подразумева ангажовање наставника који обезбеђује отворено, флексибилно, неуобичајено окружење које је усмерено на ученика тако да промовише развој карактеристика личности, стила мишљења, као и стицање знања и вештине које су потребне за креативно мишљење (Andiliou & Murphy, 2010). Иако наставници имају, у принципу, позитивно виђење о подстицању креативности у школи, истраживања указују на то да им се не допадају неке карактеристике и понашања креативних ученика (Cromptley, 1996). Наставници могу да идентификују као креативне ученике који имају карактеристике које се њима свиђају и ученике који имају високо академско постигнуће, али да превиде оне ученике који испољавају понашања која им се не допадају или постижу ниско постигнуће (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). У истој студији је нађено да се наставници не осећају одговорним за развој креативности својих ученика, што је било несасгласно са њиховим уверењем да креативност може да се развија.

Аспекти креативности на које су најчешће указивали наставници, ученици и експерти били су процес стварања нечет оригиналног и развијање сопственог стила (Fleith, 2000). Креативност је виђена као резултат интеракције између особе и окружења. Али, када је тражено да се процени креативност ученика, наставници су пре помињали карактеристике личности него што су описивали креативне процесе. Наставници су, углавном, описивали креативну децу као адаптабилну, склону авантурама, бистру, радозналу, склону сањарењу, имагинативну и инвентивну, веселу, емотивну, пријатељски расположену и спонтану, тврдећи да се са њима лако

нађе заједнички језик (Runco & Johnson, 2002). Најчешће добијани атрибути које су давали наставници када су описивали креативне особе били су: склон уметности, радознао, маштовит, независтан, инвентиван, оригиналан, има широка интересовања, поставља питања, брзо одговара, активан, има високе интелектуалне способности (Runco, 1984, 1989; Chan & Chan, 1999).

Следи једно занимљиво испитивање имплицитних теорија наставника и родитеља о креативности деце у коме су испитаници имали различите улоге: једну групу су чинили они који су били само наставници, другу наставници и родитељи, трећу само родитељи, а четврту одрасли који нису били ни наставници нити родитељи (Runco, Johnson, & Bear, 1993). Утврђено је да су родитељи и наставници описивали креативну децу повољним, а некреативну неповољним карактеристикама. Све испитиване групе су креативно дете виделе као активно, пустоловно, опрезно, амбициозно, уметнички оријентисано, способно, радознано, сањалачки усмерено, енергично, ентузијастично и маштовито. У опису некреативног детета постигнуто је опште слагање око његове апатичности, хладноће, цинизма, глупости и уских интересовања. Утврђено је да се мајке и очеви међусобно слажу у описивању креативности сопствене деце, а ове оцене биле су значајно повезане са тим како су сама деца процењивала сопствену креативност.

Резултати наредног испитивања имплицитних теорија наставника основне школе потврђују да је наставна пракса била под утицајем њихових неконзистентних имплицитних теорија и раширених предубеђења о креативности (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Препоруке испитиваних наставника о томе како се може креативност подстицати у школи садрже описе различитих аспеката креативне наставе и учења, креативних ученика и креативног окружења. Занимљиво је да су наставници истицали позитивну страну креативности, али су скренули пажњу и на њену негативну страну у смислу ризика које носи. Наставници су указали на потребу да ученици развијају вештине мишљења да би разумели потенцијалне последице својих креативних акција. Ово практично значи да је, уз развијање креативног мишљења у школи, неопходно да се подстичу комплементарни типови мишљења, као што су критичко мишљење, мишљење које се односи на бригу о другима и рефлексивно мишљење.

Већ је речено да испитивање наставничких уверења о креативности може да помогне да се разумеју њихови поступци у учионици, доношење одлука и то како подучавају ученике (Andiliou & Murphy, 2010). Наставници сматрају да школа може допринети развоју креативности ученика помажући грађење самопоштовања ученика и пружајући могућност избора у школским активностима (Fryer & Collings, 1991). Охрабривање, слобода и дозвола да се преузимају ризици треба да створе атмосферу и осећај сигурности у којој ће се ученици осећати слободно да испоље сопствену креативност (Saarilahti, Cramond, & Sieppi, 1999). Ова истраживања углавном показују да наставници имају доста знања о креативности и начинима њеног подстицања која су блиска научним сазнањима, али да мало тога реализују у пракси. Дакле, имплицитне теорије се појављују као модератор перцепције и подршке креативности. Поставља се питање који фактори отежавају наставницима да своја знања спроведу у школској пракси и како се те препреке могу превазићи.

Према једном великом прегледу имплицитних теорија креативности новијег датума, чији су аутори Мулет и сарадници (Mullet *et al.*, 2016), главна тема анализираних испитивања била је одређивање креативности и креативног понашања ученика. Нађено је још девет тема које су дефинисане на следећи начин: креативност се може неговати код свих ученика до одређене мере; наставници су се осећали неспремно да примењују креативне стратегије у настави, дизајнирају креативне активности и подстичу креативност ученика; појавиле су се различите перцепције креативности у различитим културама; наставници су мешали креативност са интелектуалним способностима; уверења наставника о сопственим креативним способностима имају важну улогу у њиховом раду; наставници су креативност видели као синоним уметности; наставници су показивали пристрасност према половима приликом идентификовања креативних ученика; постојао је јаз између вербалне подршке наставника креативности и стварне праксе у учионици; и наставници су тврдили да је креативност важна.

Упоређивање уверења о креативности и подстицању креативности у школи указало је да су наставници и истраживачи имали различите дефиниције и концепције креативности и креативног понашања ученика (Mullet *et al.*, 2016). Аутори су проценили да су наставници дефинисали креативност на општији

начин од истраживача, истичући њен значај за школу и друштво, али без спецификовања шта то значи. Слично, наставници су указивали на новину креативног продукта, али нису одређивали други аспект, његову корисност или употребну вредност у решавању проблема. За разлику од истраживача – који су креативно понашање описивали као испољавање флуентности, флексибилности, коришћење елаборације, разиграност, отвореност за нова искуства, критичност, емоционалност, спремност да се преузме ризик, тврдоглавност, импулсивност, авантуризам и неконформизам – наставници су пренаглашавали својства ученика која су водила ка конформирању и пријатељском односу са наставником.

Према резултатима другог прегледа који су урадили Андилиоу и Марфи (Andiliou & Murphy, 2010), креативност је у истраживањима, која су они анализирали, била дефинисана као способност, карактеристика или когнитивни процес који води ка новим и употребљивим резултатима или као активност која води ка постигнућу које решава проблем. Уочене су две тенденције: дефиниција креативности преузета је од неког ауторитета или је направљена операционална дефиниција за потребе датог истраживања. Профил креативне особе састојао се од карактеристика личности, ставова, црта и стилова мишљења које су испитаници сами произвели или су бирали међу понуђенима. Закључено је да наставници вреднују креативност, али сматрају да не могу да подрже њен развој због других обавеза које имају – реализовање обавезног наставног програма и припреме ученика за стандардизовано процењивање (помоћу тестова знања). Задатак наставника је стварање отвореног, флексибилног, неконвенционалног окружења усмереног на ученика, које промовише развој особина личности, као и стилова мишљења, знања и вештина потребних за креативно мишљење.

Преглед студија, у којима су се аутори бавили проучавањем имплицитних теорија креативности васпитача и наставника, открива да се углавном ради о испитивању уверења о томе шта је креативност и како се испољава у васпитној и образовној установи, да ли и како се може подржати испољавање и развој креативности у образовном процесу и каква је улога и које су могућности васпитача и наставника да тај задатак испуне. Можемо да констатујемо да резултати истраживања указују на то да су опажање креативности и ставови наставника повезани са њиховим преферираним стиловима наставе и оцењивања (Fryer, 2009; Fryer & Collings, 1991).

Улога школе и наставника види се у препознавању области кроз коју ће се способности и таленат испољити, у стицању основних знања и овладавању изабраним пољем, као и у развоју мотивације да се истраје у раду. Готово да нема испитивања о креативности самих наставника и могућностима које им школа пружа да буду креативни на свом послу.

## Компаративне студије и културне разлике

Како су се развијала истраживања имплицитних теорија креативности, тако је расла свест о њиховој културној укорењености и значењу (Paletz, Peng, & Li, 2011). Истраживачи углавном упоређују уверења која о креативности имају наставници из источних и западних култура и налазе да источне културе не повезују креативност са хумором и осетљивошћу на лепо, него истичу друштвене и моралне аспекте креативности (Rudowicz, 2003). У целини, источно-азијски поглед на креативност више је колективистички и прагматичан, док је западни чешће индивидуалистички и експресиван (Leung, Au, & Leung, 2004). Пољски студенти су приписивали већу пожељност креативним цртама него кинески студенти (Rudowicz, Tokarz, & Beauvare, 2009). Слика идеалног ученика коју су имали наставници из Хонг Конга одговарала је више типу „доброг ученика” него моделу „креативног детета” који су имали кинески наставници. Наставници из Хонг Конга су рангирани као креативне црте: марљивост, несебичност, понизност и послушност (Lam, 1996).

Међутим, резултати испитивања указују и на многе сличности у имплицитним концепцијама креативности између источних и западних култура. Кључне карактеристике креативне личности које су утврђене у студијама из различитих средина односе се на радозналост, имагинацију, оригиналност, независност, енергичност и храброст (Rudowicz, 2004). Нађена је велика сличност у испитивању имплицитних теорија америчких и српских студената у томе како они виде креативну особу, као и у позитивном ставу обе групе студената према креативности (Kankaraš, 2009). И упоређивање имплицитних уверења индијских и америчких родитеља и наставника открива бројне сличности у њиховом тумачењу креативности (Runco & Johnson, 2002).

Испитивање имплицитних теорија креативности наставника основне и средње школе у Хонг Конгу упућује на то да су најчешће

коришћени придеви за опис креативности били: имагинативан, непрекидно пита, брзо одговара, активан и има високе интелектуалне способности (Chan & Chan, 1999). Најчешће коришћене речи у описивању некреативног биле су *конвенционалан, њлашљив, нејоверљив и склон конформирању*. У овом истраживању добијено је да кинески наставници опажају неке карактеристике креативних ученика као социјално непожељне, што није био случај у испитивањима спроведеним у Сједињеним Америчким Државама. Поређење имплицитних теорија креативности студената будућих наставника из Хонг Конга и Сингапура указује да испитаници из Хонг Конга имају ригидније погледе на креативност од њихових колега из Сингапура: више верују да креативност зависи од реда рођења, труда, здравља, логичког мишљења, као и да постоји критични период после кога није могуће развијати креативност (Seng, Keung, & Cheng, 2008).

У наредном испитивању су упоређене имплицитне теорије о дечијој креативности родитеља и наставника из Сједињених Америчких Држава и Индије (Runco & Johnson, 2002). Иако су утврдили да су имплицитне теорије креативности које су они испитивали под утицајем културне традиције и очекивања, аутори наглашавају да се у већини случајева радило о слагању у вези са описивањем креативног детета. Утврђено је да су креативност и социјална пожељност два повезана али различита конструкта: високо креативне и пожељне карактеристике биле су маштовито и уметничко, а високо креативне а ниско пожељне биле су импусивност и склоност сањарењу. Амерички родитељи и наставници су значајно више рангирани интелектуални аспект креативности од индијских родитеља и наставника. Закључено је, у целини, да родитељске и наставничке идеје о томе шта је креативно нису квалитативно различите.

У другој студији су испитаници били студенти из Јапана, Кине и Сједињених Америчких Држава (Paletz & Peng, 2008). Овде је проверавано вредновање новине (оригиналности) и употребљивости (корисност, тачност и вредност) доприноса у опису креативности, као два кључна својства око којих је постигнут општи консензус у научним теоријама креативности. Добијени резултати указују да је новина била врло значајна у описима студената из све три земље, док је употребљивост имала већи значај код Американаца и Јапанаца него код Кинеза. Новина је била важнија за укупну креативност, а употребљивост је била важнија за укупну пожељност. Установљено је да употребљивост, која је демонстрирана нивоом функционалности

продукта, може да буде значајнија Американцима а мање значајна Кинезима, него што је у неким ранијим студијама тврђено. Аутори су закључили да имплицитне теорије могу да превазилазе познате стереотипије о разликама измеђе Истока и Запада, што захтева њихово даље испитивање.

Једна од крос-културних студија, која је урађена у нашој земљи, односила се на поређење имплицитних теорија креативности студената из Србије и Сједињених Америчких Држава (Kankaraš, 2009). Резултати показују да обе групе студената имају слична схватања креативне особе, коју виде као енергичну, самопоуздану личност, обдарену креативним талентима, развијених интелектуалних способности и изражене емоционалности и ведрине. Испитаници су креативне црте углавном видели као пожељне. Студенти из Србије креативну особу схватају као способнију и сигурнију у себе од њихових америчких колега, који је виде као трапавију. Студенти из наше земље не виде конвенционалност, конформизам, послушност, обазривост и пријатељски однос као контраиндикаторе креативности, што је случај код америчких студената. Српски студенти сматрају да црте које одражавају повиновање социјалним нормама нису релевантне када се оцењује креативност одређене особе.

У целини посматрано, све су гласнији позиви да у тумачењу ефеката средине, у којој се испитивање врши и одакле долазе испитаници, треба ићи даље од уобичајене поделе на северноамерички индивидуализам и азијски колективизам за културне специфичности наставничких имплицитних теорија креативности (Rudowicz, 2003). Пример овакве студије представља испитивање уверења кипарских наставника које је указало на значај личних карактеристика и когнитивне вештине, као и на становиште да се креативност може развијати (Diakidou & Phtiaka, 2001). Испитивање концептуализација креативности грчких наставника који су радили као наставници и оних који су се спремали за посао наставника показало је да, иако верују да креативност може да се развија, већина њих сматра да није довољно припремљена за подстицање креативности ученика (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009). Слично томе, румунски наставници су тврдили да су школи недостајала средства за стимулацију креативности (Dinca, 1999).

Компаративна истраживања која би елиминисала ефекте срединских фактора није лако спровести због значајних културних разлика које крећу од разлика у језику до разлика у културно

прихватљивом начину испитивања уверења и саопштавања мишљења и ставова о предмету који се проучава. Заједнички налаз студија које су спроведене у различитим срединама односи се на уверење испитиваних наставника и других актера образовног процеса о недостатку бриге за креативно изражавање у школи, упркос формалним изјавама одговорних који праве школске прописе о њеном значају (Rudowics, 2003). Чини се и да је претпоставка о повезаности оригиналности и имагинације опште раширена (Paletz, Peng, & Li, 2011). С друге стране, неколико студија које су се фокусирали на културне разлике између истока и запада указују на способност наставника да подрже креативност ученика у ограничавајућим условима образовног система.

## Закључно разматрање

У овом поглављу изложени су резултати прегледа истраживања у којима су испитиване имплицитне теорије креативности и други сродни феномени. Као што је већ речено, најчешће се помињу опажања, мишљења и уверења, које ћемо ми у овој књизи третирати као аспекте имплицитних теорија. Наш фокус је на уверењима и имплицитним теоријама креативности о њеном испољавању и развоју које имају утицајне групе због ефеката које те теорије и уверења могу произвести у друштву. Интересују нас у највећој мери уверења и имплицитне теорије васпитача и наставника због улоге коју они имају у развоју појединца. Спроведени преглед истраживања показује да постоје бројне сличности, али и разлике међу испитиваним наставницима. Како год да се дефинише креативност, актери васпитнообразовног процеса указују на њену специфичну природу које се посматра из различитих углова: пројектује се у личност особе, њено понашање и активности, описује продукт који је створен и/или средина која подржава или отежава појаву креативности.

Занимљиво је да су студије имплицитних теорија креативности најчешће проучавале креативне личности или концептуализацију креативности (Chan & Chan, 1999; Fleith, 2000; Fryer & Collings, 1991; Kamylyis *et al.*, 2009; Mullet *et al.*, 2016; Spiel & Korff, 1998; Runco & Bahleda, 1986; Sternberg, 1985). Од инструмената су примењивани упитници и инвентари који су садржали понуђене тврдње. Понуђене су листе особина и понашања која су карактеристична за креативне



особе и тражено да се изаберу оне које их најбоље описују. Могући избори су се кретали између принудног избора од две понуђене алтернативе или се присуство сваке карактеристике код креативних особа одређује на вишестепеној скали Ликертовог типа (најчешће пет, седам или девет степени). Карактеристике које су дате као придеви или описи понашања процењиване су по више критеријума од којих су најважнија два: у којој мери представља креативност и колико је пожељна. Такође, тражене су самопроцене креативности у различитим доменима на сличним инструментима. Спровођене су још и фокус групе и рађени индивидуални интервјуи.

У анализираним студијама имплицитних теорија и уверења наставника креативност је најчешће виђена позитивно и пожељно, али су евидентни и утицаји културе, средине и времена у којем су испитивања спроведена на налазе који су у тим студијама добијени. Можемо да закључимо да наставници изражавају неподељену сигурност у смислу потребе и пожељности подстицања креативности у образовним установама, али с друге стране, остају несигурни у вези с тим колико су у стању да то остваре у свом непосредном раду. Уочавамо да су у неким срединама наставници више склони једностраном тумачењу креативности које кореспондира са глобалним захтевима за њеним вредновањем и подстицањем, док су у другим та виђења комплекснија и више искуствено заснована. Пример је навођење пожељних и непожељних карактеристика креативне деце и понашања које указује на тешкоће и ризике у раду са њима. Компаративне студије потврђују да, иако има пуно сличности, улога ширег друштвеног контекста остаје значајна како за разумевање креативности, тако и за образовну праксу.

Број истраживачких радова у области имплицитних теорија креативности расте од када је почело њихово систематско проучавање (Sternberg, 1985). Имплицитне теорије се, као и научне, у највећој мери концентришу на природу креативности деконтекстуализовано и на карактеристике креативне личности, док се усмереност имплицитних теорија креативности на допринос образовања њеном развоју може сматрати разликом у односу на научне теорије креативности. У имплицитним теоријама посредно сазнајемо одговоре на важна питања, као што су: где се види порекло креативности; какав је однос према развоју креативности; како се креативност распоређује у популацији; да ли је креативност деце упоредива са креативношћу одраслих или није итд. Главне добити

од упознавања имплицитних теорија креативности нису у томе да ће оне решити проблем научних теорија. Имплицитне теорије нам указују на то како људи виде ствари и како се понашају у стварности, што може бити корисно у планирању тога како ћемо утицати на њихово мишљење и чему ћемо их учити.

Закључићемо поглавље о испитивању имплицитних теорија креативности са акцентом на уверењима васпитача и наставника моделом који је конструисан у ове сврхе (Andiliou & Murphy, 2010). Три главна аспекта модела чине: природа креативности, профили личности креативних ученика и школско окружење које доприноси остваривању креативних потенцијала ученика. Уверења наставника о природи креативности односе се на: дистрибуцију (да ли су креативни сви или само неки), испољавање у току живота (да ли расте или опада у току живота), специфичност (да ли се везује за одређено поље у којем се испољава или не) и контекст на који се реферише (фактори који одређују која се остварења сматрају креативним, као што су претходна постигнућа особе, у односу на особе са сличним постигнућима или колеге из области, култура). Када је реч о креативном појединцу издвајају се: знање (у области и у вези са задатком) и личност (карактеристике ставова, интелигенције и мотивације). Код подржавајућег окружења кључна су два елемента: ставови наставника и наставне стратегије које олакшавају креативно мишљење.



Цртеж 3. Ана (10): Моја школа

# КРЕАТИВНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ

---

Увод

Креативност у теоријама учења и наставе

Искуства у вези са подстицањем креативности у образовању

Друштвене потребе и образовна регулатива о креативности

Наставници као носиоци подршке креативности ученика

Закључно разматрање

## Увод

Испитивање услова за испољавање и развој креативности обухвата личне и друштвене аспекте овог феномена. Савремене теорије личности и психолошки правци, као што је позитивна психологија, представљају лични развој као креативан чин, тражећи од појединца да развија своје креативне потенцијале и од средине да му у томе помогне (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). С друге стране, чини се да глобалне друштвене потребе за креативношћу непрекидно расту, о чему сведочи широко прихваћена идеја о заснованости развоја савременог друштва на његовој креативности (Shaheen, 2010). У овом контексту, треба анализирати и тумачити захтеве заинтересованих страна који се постављају пред образовање у вези са пружањем подршке креативности. Креативност улази у образовне стратегије под утицајем уверења да образовне установе могу да допринесу њеном развоју. Од када је развој креативности постао циљ, поставља се питање како се овај циљ може остварити у што већој мери.

Друштвене потребе за креативношћу исказују се као опредељења и препоруке које се могу наћи у програмским документима међународних институција које су непосредно или посредно заинтересоване за образовни сектор, као што су Светска банка и Европски парламент, Европска комисија и Европски савет. О опредељењима на нивоу појединачних држава говоре различити програми њихових влада о општим друштвеним циљевима и правцима развоја, стратегије развоја младих, образовања, науке и технологије. Опредељења нашег друштва у вези са креативношћу појединаца, група и заједнице уграђена су у законе који дефинишу структуру и регулишу функционисање поменутих сектора, као што су: Закон о основама система образовања и васпитања, Закон о предшколском васпитању, Закон о основној школи, Закон о средњој школи, Закон о високом образовању и универзитету, Закон о науци и истраживањима итд.

Да бисмо боље разумели могућности за подстицање креативности у образовном систему у нашој земљи, морамо да подсетимо на драматичне друштвене догађаје који су утицали на све аспекте функционисања друштва. У последњој деценији XX века, због ратних дејстава, распада Југославије и општег осиромашења дешавају се значајне миграције становништа. У Србију долази становништво из других делова бивше заједничке државе, док све

време траје одлазак младих, радно способних и високо образованих из земље (Polovina & Pavlov, 2011). Много тога мора да се редефинише – од тога чему се тежи у образовању, до обезбеђивања материјалних и људских ресурса за остваривање планираног. Нове генерације су разноврсније по саставу и претходним знањима, док оријентација на оцену и успех на испиту, као општи тренд, постаје главни циљ за већину ученика и њихових родитеља. Паралелно се дешава, такође, глобални тренд дигитализације, који отвара нове могућности али и ризике за учење и креативно изражавање (Maksić, 2016).

У овом поглављу се бавимо ангажовањем образовног система на подстицању креативности у намери да испитамо разлоге који отежавају тај процес и утврдимо факторе који би га олакшали. Почињемо трагањем за креативношћу у теоријама учења и анализом досадашњих искустава која садрже научнотеоријску заснованост захтева за пружањем подршке развоју креативности и искуства из образовне праксе. Следи разматрање правне регулативе која одређује оквире за функционисање и деловање образовног система на испољавању и развоју креативности у васпитнообразовном процесу. У тексту се разматрају актуелни документи из наше средине и садржај њихових препорука о креативности и сродних или повезаних феномена, као што су стваралаштво и креативна продукција, иновативност, решавање и постављање проблема, иницијатива и предузетништво, тимски рад итд. При крају се фокусирамо на васпитаче и наставнике, као носиоце подршке развоју креативности деце, ученика и студената у оквиру формалног образовања. У завршном делу издвајамо теме којима се даље бавимо у књизи.

## **Креативност у теоријама учења и наставе**

Најчешће коришћен приступ у тумачењу односа између учења и развоја ослања се на културноисторијску теорију коју је развио Виготски (Vigotski, 1996a). Учење је активан аспект развоја који имплицира креативност, пошто човекова делатност представља стваралачки преображај стварности (Vigotski, 2005). Учење се остварује када деца учествују у заједничкој активности са особом која познаје област и уз чију помоћ она могу да савладају оно што не би могла сама. Свака виша психичка функција у развоју детета јавља се прво као колективна социјална делатност, а потом као

индивидуална активност. Развој се дешава тако што обучавање ствара зону наредног развоја, што значи да буди, стимулише и покреће унутрашње процесе који чине развој. *Зона наредног развоја* односи се на оно што је у процесу сазревања, а што дете може освојити опонашајући вршњаке и одрасле који знају, док раде заједно. На овај начин, интеракција која се одвија између ученика и наставника добија кључну улогу у учењу које подржава развој.

Како учење и настава или обука представљају јединствен процес, разумљиво је што је настава, која је заснована на идејама Виготског и његових следбеника, названа развијајућа настава (Davidov, 1995). У принципу, садржај, методе и организациони облици развијајуће наставе усмерени су на психофизичке законитости развоја. *Развијајућа настава*, по дефиницији, подразумева обучавање на високом нивоу, даје водећу улогу теоријским знањима, дозвољава интензиван темпо обраде градива и укључује осмишљавање процеса учења од стране ученика, као и систематски рад на развоју свих ученика. Тврдећи да свака разумно конципирана настава доприноси у извесној мери развоју мишљења и личности деце, представници овога приступа истичу да се развијајућом наставом могу развијати основе теоријског мишљења и стваралаштва као основе личности ученика, већ на млађем основношколском узрасту (Davidov, 1995). У низу експерименталних студија развијено је више модела за различите наставне предмете и узрасте ученика.

Друга група истраживача развила је концепт учења помоћу потпоре која личи на употребу скела у грађевинарству у намери да објасни улогу татора, одрасле особе, односно онога ко познаје област (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Метафора се односи на коришћење скела које помажу радницима док раде на изградњи грађевине, али у исто време не дозвољавају да она падне, док не буде довољно чврста. Ради се о процесу контроле елемената задатка који су изван ученикових капацитета, што му омогућава да се концентрише на оне елементе које може да реши. Конкретне активности скелирања или скафолдинга<sup>5</sup> обухватају поједностављивање задатка, фокусирање на одређена својства задатка, употребу језика и речи које ученик разуме и коришћење свих техничких средстава која могу да олакшају учење и мотивисање ученика да реши задатак. Потпоре су одређене

---

5 Реч на енглеском језику гласи *scaffolding*. Приметно је коришћење транскрибоване верзије скафолдинг у нашој стручној јавности, у циљу указивања на специфичности врсте потпоре на коју се мисли.

према области на коју се делује, као когнитивна, мотивациона, социјална и културна.

Когнитивна потпора обухвата специфична упутства која ученик добија да реши проблем пред којим се налази, тако што учитељ или вршњак који познаје област пружа додатна појашњења задатка, усмерава на одговарајуће когнитивне стратегије и даје ученику повратне информације о његовом размишљању. Мотивациона потпора односи се на охрабривање ученика да се што је могуће више активно ангажује током процеса учења, при чему учитељ подстиче и објашњавањем сопствених емоција, размишљања и разлога тога што ради. Социјална потпора се дешава у подстицајној интеракцији ученика и учитеља који постаје модел на који се ученик угледа. Културна потпора је подршка заснована на примени свих доступних психолошких и материјалних алата, као што су језик, симболи, компјутери, наставни програми (Kozulin, 1998). Спроведено је више истраживања у којима су успешно примењиване разне врсте потпора у креативном учењу (Albert & Kim, 2013; Hathcock, Dickerson, Eckhoff, & Katsioloudis, 2014; Lee & Kolodner, 2011; Ratnasari, Suciati, & Maridi, 2019).

Вођени практичним потребама да помогну наставницима у дизајнирању што квалитетније наставе, неки истраживачи проучавају искуства из школске праксе и дефинишу *ефикасне наставне перспективе* као скуп уверења и намера које усмеравају и оправдавају активности наставника. Приказујемо модел који дефинише пет наставних перспектива које су: трансмисиона, шегртовање, развојна, негујућа и трансформативна (Pratt, 2002). Уочено је да перспективе нису међусобно искључиве, већ више њих може бити присутно у репертоару рада једног наставника. Међутим, код већине наставника доминира једна перспектива на чему се темељи уверење да би наставници требало да упознају своје преференције и њихов утицај на резултате које могу постићи у раду са ученицима. Други важан налаз о ефектима различитих перспектива јесте да се не може дати предност ниједној од перспектива, јер свака има одређене предности и ограничења у везу са остваривањем образовних и васпитних циљева. Иако је модел развијен у раду са одраслим особама, чини нам се вредним помињања у контексту учења и на млађим узрастима, јер повезује бројна теоријска и практична знања о развоју и учењу.



*Трансмисиона ѿерсиѿекѿива* се односи на преношење знања које захтева посвећеност наставника садржају предмета којим ученици треба да овладају. Наставници, који су овако оријентисани, сматрају да је њихов задатак да што прецизније и ефикасније представе садржаје кроз своја предавања, пруже основе и теорију, одговарају на питања, исправљају грешке ученика и развијају објективне алате за процену наученог. *Шејриовање* даје предност вежбању: наставници су уверени да ће ученици научити обављајући задатке и овладавајући вештинама професије и струке уз њихову помоћ, тако што се угледају на њих и имитирају их. *Развојна ѿерсиѿекѿива* у први план ставља когнитивне могућности ученика, тако да наставници прилагођавају оно што се учи способностима ученика наводећи примере, постављајући одговарајућа питања и проблеме за решавање. Следи перспектива која је усмерена на *неју*, а заснована је на бризи за индивидуални напредак ученика. Овако оријентисани наставници узимају у обзир труд ученика и друге аспекте његове личности приликом процењивања тога докле је ученик стигао у овладавању оним што се учи. *Трансформативна ѿерсиѿекѿива* је фокусирана на вредности и ставове ученика који се обликују кроз дискусије на часовима и критичко разматрање знања. Наставници који имају овакво усмерење подстичу активан однос ученика према познатом, учећи их да крајњи циљ учења није знање по себи него акције које оно може произвести.

На ограничењима знања које се нуди у образовним установама заснована је критика начина на који се представља оно што ученици треба да науче. Занемарујући ко је, како и зашто изабрао одређена знања, она се нуде ученицима као једно и једино виђење ствари, док је ситуација у реалном животу другачија (Langer, 1997). Уместо навикавања деце да постоје апсолутне истине и погрешног поједностављивања ствари које доводи до тога да усвајају понуђене информације без великог менталног ангажовања, образовање треба да омогући смислено учење (Langer, 2000). *Смислено учење* претпоставља ангажовање ученика у упознавању контекста у којем је одређени податак тачан и испитивању тога шта се са њим догађа када се промене услови у којима се јавља. Када ученици почну да одлучују и закључују о појмовима који нису чињенице него социјални конструкти, биће у стању да то што знају употребе изван контекста у којем су га стекли. А заправо је то најважнији циљ учења.

У новије време се јављају покушаји повезивања теорија развоја, учења, наставе и креативности у циљу конструисања специфичних модела креативног образовања. Ови модели се потом користе као основа за развијање практичних пројеката за подстицање развоја креативности у образовним установама. Такав случај представља *RISE<sup>6</sup> ирисџуи креативном образовању*, назван по почетним словима елемената од којих је састављен (Cropley & Patston, 2019). Модел чине четири међусобно испреплетана елемента који су дефинисани као резултати, окружење, истраживање и ученици. Не би се могло рећи да модел нуди нешто ново што већ није било познато одраније, али се може употребити као резиме кључних услова за усмеравање образовног процеса ка креативности. Управо из ових разлога ћемо укратко приказати елементе који су у моделу наведени и објашњени као битни за креативно изражавање и развој креативности у образовању.

Први елемент или услов за појаву креативног образовања јесу резултати, производи или исходи који се њиме желе постићи. *Резултати* могу бити исказани као учење и активности ученика, наставникови планови и рад, као и друге врсте искустава која се дешавају у учионици. Приликом планирања креативног образовања потребно је да се одреди: како ће се креативан рад вредновати; како ће се креативност укључивати у рубрике или процене школског рада на нивоу часа, учионице и на општијем нивоу; како ће се користити вршњачка интеракција за побољшање резултата; и како ће наставници спроводити процену креативности ученика, као они који су најквалификованији да то раде.

Други услов или елемент за креативно образовање је спровођење истраживања, јер је то начин на који су људи креативни, односно како стварају. *Истраживања* се могу спроводити на различите начине који испољавају индивидуалне преференције, стилове и снаге ствараоца. Вештине креативног размишљања, као што су генерисање идеја, евалуација и понављање, представљају битан део истраживачког процеса. Само истраживање може бити самостално или групно. Наставници овде имају важну улогу у подстицању и одржавању креативног процеса који изводе ученици, односно у формирању група ученика који ће извести истраживање.

---

6 Ради се о речима на енглеском језику: Result, Investigation, Student, Environment.

Трећи елемент креативног образовања чине његови актери. Ученици јесу страна због које се истраживање примарно изводи, али су у исто време и наставници ти који уче. Модел претпоставља да сваки ученик има своје снаге које се могу употребити у процесу учења. Најважнији ресурси су личност, пре свега отвореност за учење из искуства и савесност, затим интелектуалне снаге (за решавање проблема, памћење и одржавање знања), па мотивација, преузимање ризика, отпорност и прошло искуство. На наставницима је да их открију и ангажују како код ученика, тако и код себе.

Последњи, четврти елемент креативног образовања представља шире *окружење*, које чине различити системи који могу утицати на креативност. Овде спадају утицаји школске управе, расположиви ресурси и технологија, атмосфера у учионици итд. Циљ свих интервенција јесте да се ствари и одржи подстицајно окружење, што значи неговање креативности унутар постојећих ограничења и обезбеђивање услова у којима се ученици осећају сигурно, у смислу да их то што ће бити креативни не угрожава. Овај процес, такође, воде наставници.

## **Искуства у вези са подстицањем креативности у образовању**

Мада је питање о томе зашто школе на производе више креативних људи било подстакнуто политичким разлозима и тежњама светских сила за међународним престижом, оно покреће бројна психолошка и педагошка истраживања, која су за нас занимљива (Collard & Looney, 2014; Fasko, 2000-2001). Почетком друге половине XX века креативност је дефисана као способност коју може имати свако, што је за последицу имало рад на конструисању тестова за њено мерење, пре свега у Сједињеним Америчким Државама (Feldman & Benjamin, 2006). Развијени су тестови који су се разликовали од тестова интелигенције, али су били мање успешни од њих. Разлог је ниска валидност тако добијених мера креативности које нису могле да обезбеде селекцију ученика и студената са високим креативним потенцијалима. Из ових разлога, идеја о идентификовању креативних појединаца, који имају одређена својства и неговање тих својстава, није могла бити од користи за унапређивање рада образовних установа у подстицању њихове креативности (Feldman & Benjamin, 2006).

Бавећи се односом образовања према креативности на примеру своје државе, Фелдман и Бењамин (Feldman & Benjamin, 2006) долазе до увида који могу имати шире значење. Поменути аутори уочавају да после неуспеха са мерењем креативности помоћу тестова долази до редефинисања креативности, што има значајне ефекте на њено проучавање и подстицање у образовном контексту. Нова дефиниција креативности подразумева пружање отпора познатом и традицији и преусмерава образовање ка подстицању слободе изражавања, промовисање толерисања различитих перспектива и допуштање ученицима да учествују у бирању тога шта ће учити, као и у организацији школског живота (Feldman & Benjamin, 2006). Такав приступ није успео да обезбеди одговарајућу финансијску подршку државе за пројекте који су наговештавали критику друштвене стварности, што се могло и очекивати. Уследила је фаза у којој долази до пада интересовања за креативност у образовању, а фокус истраживања се помера ка разумевању великих научних открића која су променила свет. Ову фазу карактерише гранање истраживачких тема, циљева и методолошких приступа у проучавању креативности.

Истраживачки рад у XXI веку одвија се у бројним концептуалним оквирима у којима се истиче динамичка и интерактивна природа креативних активности: развојне теорије покушавају да одреде квалитативну разлику природе креативних напредака у мишљењу, еволуциони приступи се баве случајним узорцима креативног напретка, док су когнитивни приступи усмерени на процесе који су заједнички свим облицима мишљења. Резултати истраживања указују на различите врсте креативности, чија је импликација и да више појединаца може дати креативне доприносе. Фелдман и Бењамин (Feldman & Benjamin, 2006) тврде да се креативност најбоље разуме као домен специфична, значи у области у којој се испољава, а што истовремено говори о значају знања за њено појављивање. Приликом дизајнирања образовне подршке треба узети у обзир разлике у креативном изражавању у оквиру датог домена, као и индивидуалне таленте ученика и студената којима је подршка намењена. Препоручује се спровођење студија случаја за креативна постигнућа од ширег друштвеног значаја, која дају појединци нетипичног склопа, и закључује се да истраживање креативности као развојног феномена даје продуктивне резултате.

Научници су усмерени на одговарање на базична истраживачка питања, као што су својства креативне особе, карактеристике креативних способности и критеријуми за евалуацију креативних продуката (Feldman & Benjamin, 2006). Они који су фокусирани на образовање тврде да је главни проблем непостојање операционалне дефиниције креативности, што је довело до тога да се развију разни митови о овој теми, које деле и просветни радници (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004). Један од тих митова јесте уверење да се људи рађају као креативни или некреативни. У покушају да превазиђе ова уверења, Плакер са сарадницима (Plucker, Beghetto, & Dow, 2004) предлаже своју дефиницију креативности, указујући на интеракцију између одређених склоности, специфичних когнитивних процеса и утицаја из околине у којима се особа која учи налази. Аутори су уверени да стварање, идентификовање и проучавање документованих артефаката, као што су одређена понашања, производи и идеје, даје неопходне доказе из којих се може наслутити, утврдити и процењивати креативност.

Подстицање креативности у оквиру образовних система захтева њихове велике промене у правцу превредновања креативног понашања и делања (Shaheen, 2010). Стварању креативних и продуктивних грађана може допринети образовање које их учи томе како се критички учи, како се креативно и конструктивно ради и како да буду мудри. Овакви циљеви су оствариви у средини која вреднује креативност, за шта су потребни другачији ресурси, ставови и разумевање. Промене су толике да се говори о мењању улоге образовања које доводи до унапређивања целокупног рада образовних установа. Кључну промену представља охрабривање наставника и ученика да развију сопствени осећај за оно што се сматра високо квалитетним креативним радом (Collard & Looney, 2014). Примећујући да се квалитету креативних производа поклања мало пажње у школи, истраживачи се залажу за изграђивање компетенција ученика да процене квалитет својих идеја и усавршавају их као део креативног процеса. Закључено је да процењивање и оцењивање треба да постану компетенције не само наставника него и ученика.

Идеја о идентификовању ученика са високим креативним потенцијалом, који би били подржани у образовном контексту, ставила је у други план улогу наставника (Collard & Looney, 2014). Томе доприносе и сами наставници који оклевају да оцењују

креативне напоре ученика, на шта их наводи непостојање референтних стандарда за креативне производе (Maksić, 2009; 2013). У оваквим околностима наставници могу својим понашањем да отежавају креативно изражавање ученика. То су ситуације када ученици почињу да раде за очекивану награду, када се учење одвија у такмичарским условима, када се учи за оцену, када се користи пуно надзора и организују услови у којима се нуде ограничени избори (Hennessey & Amabile, 1987). Подстицајна клима подразумева да ученици могу слободно да истражују свој креативни потенцијал, да су отворени за креативна искуства и да то што уче у њима буди радозналост за нове увиде, решавање проблема и иновације сваке врсте (Bull, Montgomery, & Baloch, 1995). Стварање креативног духа изискује подстицање креативних идеја, подршку слеђењу креативних идеја и оцењивање и награђивање креативних идеја (Sternberg & Lubart, 1991).

Неки истраживачи су врло критични, тврдећи да ниједна школа не подучава ученике за креативност нити оспособљава наставнике да предају креативност или да предају на креативан начин (Kaplan, 2019). Ипак, испитивања потврђују да су студенти који су се спремали за наставнички позив, тако што су учили о теоријама креативности, били у стању да примене стечена знања у дизајнирању наставних јединица и пројеката за своје ученике. Разумевање креативности највише су подржали: примена отворених задатака, развој нових искустава на основу претходних знања, стварање ресурса за проучавање, презентације, медијске поруке и артефакти културе, који су подстицали динамичко размишљање кроз различите сценарије, приказивање више решења и разматрање широких појмова (Corfman & Beck, 2019). Чини се да је потреба за курсевима креативности у образовним програмима за наставнике стална (McDonough & McDonough, 1987). Поготову што се нижу докази о томе како су успешни у промоцији креативности код својих ученика они наставници који знају како се то ради.

## **Друштвене потребе и образовна регулатива о креативности**

Раст креативности и иновације представљају један од главних стратешких циљева у образовању и обуци деце и младих у Европи који је Европска унија препоручила националним образовним

системима, у декади која је иза нас (Strategic framework for European cooperation in education and training „ЕТ 2020“, 2010). У нашој земљи је још почетком 2021. године била актуелна Стратегија развоја образовања и васпитања која се односи на исти период (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012), али је средином године донета нова стратегија (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, 2021). Други релевантни извори који могу да укажу на опредељења нашег друштва према креативности су стратегија развоја науке и стратегија за младе (Nacionalna strategija za mlade za period od 2015. do 2025. godine, 2015; Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2021. do 2025. godine – „Моћ знанја“, 2021).

Осврнућемо се, најпре, на стратегију развоја науке (Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2021. do 2025. godine – „Моћ знанја“, 2021). Општи циљ ове стратегије је да: научно-технолошки и иновациони систем доприноси убрзаном развоју Републике Србије кроз унапређивање квалитета и ефикасности науке, технолошког развоја и иновација и даље интеграције у европски истраживачки простор, чиме треба да помаже достизање стандарда развијених економија. Ради остварења овог циља, потребно је: обезбедити неопходне услове за динамичан развој науке, технолошког развоја и иновација; повећати ефикасност коришћења ресурса научноистраживачког система (где се експлицитно каже да улагање у развој научног талента има позитивне ефекте и на друге сегменте друштва, док је развијеност друштва у сразмери са величином истраживачког кадра); неговање врхунског квалитета науке и технолошког развоја и јачање конкурентности привреде; фокусирање истраживања на друштвене изазове и приоритете; и јачање међународне сарадње.

Актуелна стратегија научног и технолошког развоја земље истиче моћ знања у развоју друштва, представљајући логичан наставак претходне стратегије, у којој је био наглашен значај иновација и истраживања (Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2016. do 2020. godine – Istraživanja za inovacije, 2016). Општи циљ те стратегије, која у наслову садржи истраживања за иновације, представљало је унапређивање ефикасности и ефективности научноистраживачког система, што је требало да омогући: стварање нових знања, развој нових и унапређивање постојећих технологија, решавање сложених друштвених и економских проблема и дефини-

сање привредне специјализације земље; образовање висококвалитетног истраживачког кадра који би био у стању да својим знањем и научноистраживачким радом ствара нове вредности, осмисли и генерише економски и укупни друштвени развој. Такође, било је планирано успостављање регионалних центара за промоцију науке, као и интерактивног центра у главном граду, где би се талентовани ученици и студенти сусретали са иновативним и новим приступима учењу и овладавали научном методологијом.

Друштвени интерес за креативно изражавање младих у Србији препознатљив је међу општим циљевима стратегије за младе (Nacionalna strategija za mlade za period od 2015. do 2025. godine, 2015). Први циљ, релевантан за нас, односи се на квалитет и могућности за стицање квалификација и развој компетенција и иновативност, а други на коришћење и учешће младих у креирању културних садржаја. У стратегији, која се бави младима узраста од 15 до 30 година, тражи се обезбеђивање услова за развој креативности, иновативности и иницијативе младих, и стицање компетенција у оквиру целоживотног учења. За остваривање овог циља предвиђа се унапређивање васпитних и психолошко-педагошко-дидактичко-методичких компетенција наставника и стручних сарадника у раду са младима, као и обезбеђивање континуираног унапређивања наставе и ваннаставних активности образовних установа. Такође, планирано је подстицање креативног деловања младих и њихово учествовање у стварању културне понуде давањем подршке иницијативама и програмима који су усмерени на уметничку и културну продукцију и унапређивање сарадње институција културе и образовања.

Планови који су садржани у стратегијама за развој науке и развој младих сагласни су са опредељењима исказаним у Стратегији развоја образовања до 2020. године (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). У овом документу образовни систем представља кључни развојни фактор чија је улога развој стваралачких потенцијала. образовање се фокусира на креативност која се одређује као вештина коју ученици и студенти стичу. Предшколско васпитање треба да подстиче развој креативности деце, док програм рада основне школе предвиђа стваралачке и културне активности. Средње опште и уметничко образовање и васпитање треба да развијају стваралачке потенцијале ученика у функцији стварања културне елите, која ће моћи да креира нове



уметничке вредности. И средње стручно образовање има функцију јачања креативности, иновативности и предузимљивости појединца. Мисија високог образовања је креирање научних знања тако да се систем усмерава према формирању креативних, иновативних и одговорних високообразованих људи. Стварање креативне популације наглашено је код академског високог образовања које треба да развија спремност за тражење креативних решења, а његову значајну компоненту чине истраживачке активности које развијају креативност, иновативност и знатижељу.

Актуелна стратегија развоја образовања и васпитања односи се на трећу декаду XXI века (*Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine*, 2021). Планирано је да се „обезбеди квалитетно образовање за постизање пуног потенцијала сваког детета, младе и одрасле особе“ (*ib idem*: str. 44). У ове сврхе, неопходно је „да се развија култура целоживотног учења, трансформација учења и подучавања у правцу развоја критичког мишљења, медијске и информатичке писмености, образовање усклађено са достигнућима науке, технике и технологије, одрживог развоја и партиципативности на свим нивоима образовног процеса“ (*ib idem*: str. 45). Следи дефинисање циљева стратегије који су груписани у две основне категорије: образовање ниже од универзитетског и високо образовање. Код нижих нивоа образовања акценат је на повећању квалитета наставе и учења, праведности, доступности и јачању њихове васпитне функције. Код високог образовања се уз доступност, квалитет и праведност истиче његова релевантност.

Развој стваралачких способности и креативности представља један од циљева образовања и васпитања и према Закону који се односи на све нивое образовања (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, 2017). Развоју стваралачких способности придодати су развој свести о себи, критичког мишљења, мотивације за учење, способности за тимски рад, способности самовредновања, самоиницијативе и изражавања сопственог мишљења (Члан 8). Један од исхода образовања треба да буде уважавање значаја креативног изражавања идеја, искустава и осећања путем различитих медија, укључујући музику, књижевност, извођачке и визуелне уметности (Члан 9). Међу кључне компетенције за целоживотно учење стављене су способности да се идеје претворе у акције кроз креативност, иновативност и преузимање ризика и способност да се схвати значај креативних идеја, искустава и емоција (Члан 11). Такође, наглашено

је да време које ученик проводи у школи треба да буде у функцији развоја његове креативности (Члан 29).

Креативност је подржана даље кроз законска решења која се односе на различите нивое образовања. Циљеви предшколског васпитања и образовања су, пре свега, подршка развоју дететових потенцијала, где се може претпоставити потенцијал за креативно изражавање (Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju, 2010). Пред основно образовање и васпитање постављају се конкретнији циљеви о развоју стваралачких способности. Ученици, по окончању овог нивоа образовања, треба да буду у стању да идентификују и решавају проблеме и доносе одлуке користећи критичко и креативно мишљење и релевантна знања (Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2013). На нивоу средњег образовања нема експлицитног помињања креативности, већ се говори о оспособљавању ученика за решавање проблема, самостално учење, самоиницијативу, самовредновање и изражавање сопственог мишљења (Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju, 2013). Исти документ има више одредница које се односе на ученике са изузетним способностима, постигнућима и интересовањима и спецификације подршке коју они могу добити. Међу циљевима високог образовања налази се образовање креативне популације која непрекидно усваја и ствара нова знања (Zakon o visokom obrazovanju, 2017).

Дискутовали смо о неким од најважнијих докумената која се односе на друштвени развој, уз напомену да постоји велики број других аката која регулишу поједине аспекте односа према науци, младима и образовању на конкретнијем нивоу. Посматрано у целини, можемо да кажемо да је креативност присутна у свим анализираним документима и указује на заснованост планираног друштвеног развоја на науци и образовању. Такође, подстицање креативног изражавања везује се за подршку младима који су дефинисани као носиоци будућег развоја. Креативност је углавном одређена као потенцијал и својство појединца и то, пре свега, у когнитивном домену – као креативно мишљење. Креативна продукција је представљена као стваралаштво које се, по правилу, смешта у уметност и културу. Када је реч о постигнућима у области науке и технологије, углавном се говори о иновацијама. Постављени циљеви обећавају, а питање које нас даље интересује односи се на то како остварити планирано, полазећи од затеченог стања и промена које оно изискује.

## Наставници као носиоци подршке креативности ученика

Највећу одговорност за реализацију свих планираних активности подршке креативности има васпитно и наставно особље које ради у образовним установама. У нашем образовном систему ово особље чине: у предшколском васпитању и образовању – сестра-васпитач и васпитач, у основној и средњој школи – учитељ и предметни наставник и у високом образовању – наставници различитих звања. Скоро сви васпитачи и наставници имају високо образовање (струковне или академске студије), а изузетак су два радна места за која је довољно средње образовање. На нивоу предшколског образовања то су сестре-васпитачице, које спроводе програме за рани узраст, а на нивоу средњег образовања то су мајстори који су ангажовани у оквиру радне праксе у средњим стручним школама. У основним и средњим школама ангажовани су и школски психолози и педагози који, као стручни сарадници, треба да допринесу реализацији васпитних и образовних циљева кроз остваривање бољег разумевања међу актерима васпитнообразовног процеса (Maksić, 2018a; Spasenović, Hebib, & Maksić, 2015).

Васпитачи, који раде са децом до поласка у школу, и учитељи, који раде са ученицима од првог до четвртог разреда основне школе, припремају се од почетка студија за рад за децом. Почетно интересовање и фокусирано образовање даје предност овим категоријама просветних радника у односу на остале просветне раднике. Развојни пут предметних наставника је другачији. Они најчешће у завршним годинама студија, за које су били базично заинтересовани, могу да изаберу одређени број курсева који их квалификују за рад у школи. Анализе које су спроведене за потребе дефинисања стратегије развоја образовања, која је претходила актуелној стратегији, указују да је тада постојао вишак учитеља и недостатак наставника за неке предмете, као што су математика, физика и енглески језик. Мањак предметних наставника приписан је њиховој заинтересованости за боље плаћене делатности у оквиру струке за коју су се школовали (Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine, 2012).

Значајан аспект реформе образовања, која је започета 2001. године, било је редефинисање компетенција наставника из угла отварања наставничке професије ка уважавању развојних потреба де-

тета, интердисциплинарности посла, друштвеној ситуацији и презимању одговорности за сопствени професионални развој (Kovač-Cerović *et al.*, 2004). У ове сврхе донета су документа која одређују стандарде које наставник треба да задовољи да би његов рад у школи био успешан (Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika, 2005<sup>7</sup>). Програм увођења у посао предвиђа сарадњу наставника, васпитача и стручних сарадника у организовању представљања различитих облика ученичког стваралаштва, док је у програму за стицање лиценце наведено упознавање са стваралачким мишљењем. Увођење лиценце представља покушај да се стандардизује избор, прати и подстиче професионални развој и напредовање наставника у оквиру наставничке каријере.

Стратегија развоја образовања до 2020. године садржала је низ критичких оцена о стању у образовању на свим нивоима, које се директно или посредно односе на наставно особље (Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine, 2012). Процењено је да предшколско образовање има недовољан обухват деце и да програми које нуди нису довољно разноврсни. Следе тврдње које се односе на школу: да је у настави креирање нових продуката и решења ретко, да стваралачка клима није честа појава и да креативни наставници представљају изузетак. Конкретно се тврди: да је мала заступљеност модерних облика рада; да наставници нису обучени за примену модерних концепата учења и наставе и нове улоге које следе из њих; да се ваннаставне активности ретко реализују; и закључује, да школе већином не представљају подстицајну средину за развој ученика. Констатује се, још, да наставници који раде у високошколском образовању никада нису имали никакву подршку за педагошки рад и системску обуку о реализацији наставног процеса на универзитетима и високим школама.

У истом документу, друштвеноекономски положај наставника је виђен као лош, што се повезује са недовољним бројем квалитетних кандидата заинтересованих за наставничка звања (Strategija razvoja obrazovanja do 2020. godine, 2012). Када је реч о иницијалном образовању васпитног и наставног кадра, изнето је уверење да отежавајућу околност представља то што универзитети нису интегрисани, те нема довољно квалитетних интердисциплинарних студијских програма за образовање наставника. Како језгра наставничке струке нису дефинисана на јединствен начин, високошколске установе формирају

7 Правилници су, у међувремену, допуњавани и мењани.

сопствене студијске програме који се међусобно значајно разликују, што отежава њихову сарадњу. Највећа замерка изречена је у вези са исходима учења који се очекују од сваке квалификације, што се види као услов за дефинисање посебних знања, вештина и компетенција за професију наставник, а што тек треба да се учини. Процењено је да стручна друштва нису довољно активна у домену образовања и тврди се да су потребна удружења наставника који би се удруживали по областима које предају.

Сличне оцене налазе се и у новој стратегији развоја образовања (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, 2021). Тако је, на пример, процењено да обухват деце предшколским васпитањем и образовањем расте, али да оно што је претходна стратегија планирала за овај ниво није остварено. Када је реч о основном образовању и васпитању тврди се да су планирани циљеви делимично остварени, док се на нивоу средњег образовања указује на негативне последице необавезности ове врсте образовања на обухват ученика. Правећи критички осврт на затечено стање, креатори документа наглашавају да „наставници не разумеју у довољној мери значење, карактеристике и употребу индивидуалног образовног програма и недостатке у изради ових програма, и нису ни довољно развијене педагошке вештине, што упућује на потребу јаче директне подршке за развој професионалних компетенција за индивидуализацију и диференцијају наставе” (*ib idem*: str. 37).

Резултати међународних истраживања о ангажовању, статусу и задовољству послом наставника потврђују неке од тешкоћа са којима се они сусрећу у обављању своје професије на које су указале анализе садржане у Стратегији развоја образовања (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine, 2012). У испитивању које је спроведено са предметним наставницима основне школе, добијено је да је: само трећина наставника била задовољна својим послом; сарадња међу наставницима у циљу унапређивања квалитета наставе оцењена је као слаба; преовлађује традиционални метод рада у настави, у којем је временски најзаступљенија активност ученика на часу слушање предавања које држи његов наставник (Antoniјевић & Јанјетовић, 2005). Разматрање могућности за стручно усавршавање запослених у образовању, у другом истраживању, указало је на скромну заступљеност понуде обуке за креативно изражавање која се односила на развој креативног мишљења, подстицање креативног понашања и подстицање креативности у

појединим наставним областима, као што су језик, књижевност и комуникација, математика, природне науке и технологија, уметност и музика (Maksić, 2006).

У испитивању новијег датума о предметним наставницима, који су били запослени у основним школама, добијен је податак да је већина изразила уверење да њихово занимање није довољно цењено у нашем друштву (OECD, 2014). Тек сваки пети наставник сматрао је да је наставничка професија цењена у друштву, а више од четвртине признало је да се пита да ли би им било боље да су изабрали другу професију. Занимљиво је да је, у овој студији, већина наставника проценила да је школска клима у којој раде позитивна. Ова оцена је формирана од одговора на неколико питања чији допринос је био различит: у највећој мери је чини спремност да се отворено дискутује о тешкоћама у раду и уважавање идеја које дају колеге, нешто мање доживљавање успеха као заједничког постигнућа колектива и сарадња школе са локалном заједницом, а најмање је присутно дељење заједничких уверења о школовању и учењу међу наставницима. Наставници који су негативно оценили климу изразили су спремност да пређу у другу школу, када би то било могуће (21% наставника). У истом испитивању је потврђено да су односи између наставника и ученика врло важни за задовољство послом које наставник доживљава на свом радном месту (OECD, 2014).

Показало се да су уверења наставника о настави и учењу више била повезана са њиховим карактеристикама него са карактеристикама школског окружења у којем раде (OECD, 2014). С друге стране, уочено је да су готово сви наставници сматрали да је њихова улога да помажу ученицима у томе како да најбоље изразе себе. Већина наставника тврдила је да је подстицање когнитивних процеса, као што су мишљење и резонување, важније од учења конкретних наставних садржаја. Такође је утврђено да конструктивистичка уверења наставника представљају добре предикторе примене метода активне наставе, као што су рад на проналажењу заједничког решења проблема у малим групама или захтевање од ученика да користе информационо-комуникациону технологију за њихове пројекте и рад на часу. Добијање повратне информације о управљању одељењем било је високо повезано са доживљајем ефикасности наставника. Већина наставника тврдила

је да је повратна информација коју су добили водила ка позитивним променама у њиховој наставној пракси.

Наставници су извештавали да њихово формално образовање доминантно укључује предметни садржај коју следи методика предмета, док је најмање заступљено искуство рада у учионици из предмета које предају (OECD, 2014). Према резултатима поменутог испитивања, већина наставника похађала је неки од програма стручног усавршавања за наставнике, а као области у којима им је најпотребнији професионални развој навели су рад са ученицима са сметњама у развоју и употребу нових технологија на радном месту. Професионални развој наставника и сарадника у току рада треба да се остварује, у нашој средини, кроз акредитоване програме стручног усавршавања. Њихов циљ представља стицање професионалних компетенција које су потребне за ефикасно обављање наставничке функције у одређеној образовној установи и за професионално напредовање наставника.

## **Закључно разматрање**

Однос савременог света према креативности дефинише се у оквиру његове тежње да обезбеди што повољније услове за подстицање и развој креативних капацитета свих својих грађана (EU Commission Council, 2018; World Bank, 2019). У том контексту, подршка креативности младих посматра се као неговање њихових потенцијала који ће омогућити њихов каснији креативан однос према друштву, раду и сопственом животу. Надлежне институције процењују да савремени свет ставља акценат на бољу употребу знања и брзе иновације и да је потребно проширење основних креативних умења свих. Прецизније, од образовних система се очекује да комбинују развој специфичних знања и умења са капацитетима који су повезани са креативношћу, као што су радозналост, интуиција, критичко и латерално мишљење, решавање проблема, експериментисање, преузимање ризика и способност учења на грешкама, употреба имагинације и хипотетичког резонавања, као и предузетничких вештина (Conclusion of the Council and of the representatives of the Governments of the member States, 2008).

Када је реч о нашој средини, после 2000. године започете су значајне промене у образовању које су планиране као свеобухватна реформа, али чија решења нису оправдала очекивања у домену

остваривања неких од најважнијих циљева (Maksić & Pavlović, 2017). Анализе стања које је претходило реформи указивале су на неусаглашене прописе и недостатак потребних објашњења за њихову реализацију у домену подстицања креативности (Maksić, 1999). Према већ помињаној Стратегији о развоју образовања, аутономија наставника као педагошког стручњака и стручњака за предмет заснива се на професионализацији рада наставника, праву наставника као професионалца да самостално конципира процес наставе, односно учења и да је одговоран за резултате учења (Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020., 2012). Припрема наставника за креативну наставу, судећи према понуди за њихово стручно усавршавање, није пратила амбициозне планове за њихово фокусирање на креативност (Maksić, 2006).

Актуелна Стратегија развоја образовања и васпитања (Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine, 2021) потврђује да наше друштво остаје заинтересовано за креативност на различитим нивоима. Издвајамо тврдње које могу да се односе на наставнике и ученике основних и средњих школа. Жељено стање на крају ове деценије било би да „наставници подстичу интелектуалну радозналост и слободу изношења мишљења” и да „ученици критички процењују и анализирају идеје, да износе оригинална и креативна решења”. Експлицитно је речено да се Стратегија ослања на образовање које развија људски капитал који промишља и креира друштво будућности. Друштво будућности виђено је као друштво знања. Посебно се наглашава да запослени у образовању треба да остварују и васпитну улогу, где такође видимо простор за развој креативног приступа личном развоју и учењу.

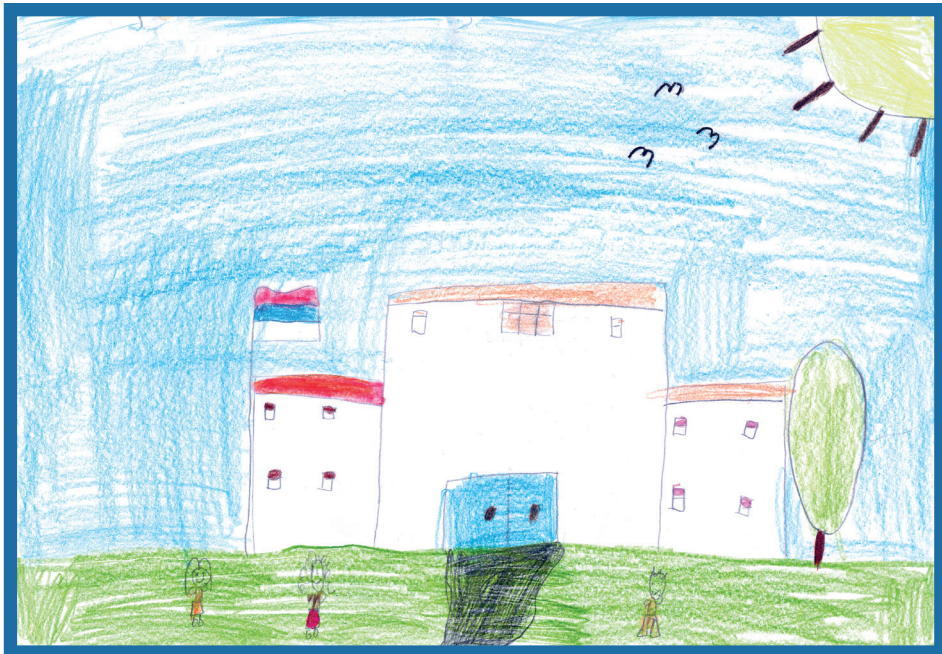
Посматрајући у целини, можемо да закључимо да је креативност препозната ко значајан друштвени циљ чијем остварењу доприноси подстицање креативног изражавања у образовању, науци и уметности, васпитање и образовање младих генерација у креативном духу и подстицање креативне продукције у свим областима рада. Спроведене анализе и резултати испитивања указују на то да између опредељења и остварења стоји низ отежавајућих околности објективне и субјективне природе. Однос између раних креативних активности и каснијих креативних доприноса још увек није довољно истражен да би био од веће помоћи у образовној пракси. Шта је креативност зависи од тога чему придају важност и које циљеве желе



да остваре они који о томе одлучују, што се односи и на наставнике, који то што је планирано реализују у образовним установама.

Услови за функционисање и успешно остваривање свих циљева образовања усложњавају се због нових, неочекиваних и неповољних околности глобалних размера. Најновија је пандемија изазвана вирусом корона. Рад васпитнообразовних установа је прекидан и мењан, тако што се већина наставних активности одвијала и одвија на даљину. Нуде се уживо или снимљена предавања као презентације чији је циљ да се ученицима представе теоријске основе, без могућности за практичан рад, непосредну размену и сарадњу. Потребна је нека нова креативност наставника да одрже смислене часове који ће допрети до њихових ученика, као и креативност ученика да, без личног контакта и интеракције са осталим ученицима и наставницима, уче, разумеју и повезују то што су добили. Постоји опште слагање у вези са тим да су наставници и ученици изложени врло неповољним утицајима услова у којима се васпитнообразовни процес одвија већ две школске године (2019/2020. и 2020/2021). У међувремену, сви смо уплашени пред даљим развојем догађаја, чије трајање и последице не можемо да предвидимо.

У овом поглављу нам је била намера да се упознамо са теоријским основама за испољавање и развој креативности у процесу учења и разлозима за недовољну заступљеност креативности у образовању у целини. Први корак у разматрању ситуације у нашој средини представљала је анализа правног оквира у којем креативност може да се испољава и развија. Потом смо се бавиле неким битним обележјима запослених у образовном сектору, у нашој земљи, у намери да направимо увид у образовну праксу, користећи налазе анализа које су рађене за потребе прописа о развоју образовања и налазе других, релевантних и нама доступних истраживања. Разматрање друштвених опредељења и истраживачких налаза омогућило нам је да сагледамо затечено стање и указало на то какви услови за подстицање креативности могу да се обезбеде. Од тема о којима смо дискутовале задржаћемо се на значају уверења која имају васпитачи и наставници о креативности за њено испољавање и подстицање у васпитнообразовним установама.



Цртеж 4. Сара (10): Моја школа

# ПРИМЕЊЕНА ИСТРАЖИВАЊА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ У СРБИЈИ

---

Увод

Предмет и циљеви истраживања

Метод

Учесници у истраживању

Инструменти

Процедура прикупљања података

Анализа података

## Увод

Савремени свет тражи нове идеје и производе које ће употребити за решавање проблема са којима се сусреће. Научне теорије још увек не успевају да на задовољавајући начин објасне појављивање креативног одговора који решава проблеме од ширег друштвеног значаја. Описано стање ствари подстиче испитивање имплицитних теорија креативности оних чије мишљење има утицаја на креативно изражавање других. У циљу стварања подстицајнијих услова за развој креативности у детињству и младости испитују се имплицитна уверења васпитача и наставника. Ово је једно од таквих истраживања.

Преглед литературе о креативности и са њом повезаних феномена указује да је у истраживањима углавном коришћена квантитативна методологија (Long, 2014; Persson, 2006). С друге стране, дају се препоруке о коришћењу метода вишеструке повратне информације у вредновању креативности које покушавају да повежу њено класично процењивање и мерење са другим корисним изворима информација, као што су имплицитне теорије креативности (Glăveanu, 2012). Откривање, уочавање и посматрање мноштва карактеристика становишта која се јављају у реалним животним условима може бити нарочито корисно за испитивање социјалне и културне динамике креативности, што јесте предмет нашег интересовања.

## Предмет и циљеви истраживања

Предмет нашег интересовања биле су имплицитне теорије креативности стручњака из области образовања чија су уверења значајна за дефинисање и подстицање креативности у друштву. Начин на који се креативност дефинише у друштву одређује однос према њој, врсту подршке и доступне друштвене ресурсе. Промена односа према креативности стога подразумева упознавање актуелних и доминантних уверења релевантних актера у васпитнообразовном систему.

Циљ истраживања односио се на разумевање уверења истраживача који проучавају образовање и запослених у васпитнообразовним установама о томе шта је креативност, како се креативност манифестује у детињству и младости, и у којој мери и

на који начин предшколска установа, основна школа, средња школа и универзитет могу допринети развоју креативности.

У оквиру овог истраживања дефинисана су три специфична циља:

- (1) развијање концептуалних модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања и подстицања у школи (Студија 1);
- (2) провера развијених концептуалних модела кроз дубинско проучавање имплицитних теорија креативности запослених у једној основној и једној средњој школи (Студија 2);
- (3) примена развијених концептуалних модела за испитивање специфичности имплицитних теорија запослених на свим нивоима образовања с обзиром на њихова социодемографска и друга значајна обележја (Студија 3).

Истражена су уверења о природи креативности и њеном развоју у васпитнообразовном контексту у циљу осветљавања имплицитних теорија из различитих углова. Истраживање је омогућило потпуније разумевање уверења о томе шта је креативност и како школовање може допринети развоју креативности.

## Метод

У нашем испитивању имплицитних теорија креативности одлучиле смо се за комбинацију квалитативних и квантитативних поступака за прикупљање и обраду података имајући у виду чињеницу да је у ранијим испитивањима доминирала квантитативна методологија.

У првој фази нашег истраживања, која се односи на конструкцију модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања и подстицања у школи (Студија 1), доминира примена квалитативних истраживачких поступака – тематска анализа. У наредној фази, која је била посвећена провери модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања и подстицања у школи (Студија 2), коришћене су такође квалитативне методе – студија случаја и фокус група. Последња фаза нашег рада, у оквиру које је испитивана могућност за примену модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања и подстицања у васпитнообразовним установама (Студија 3), почивала је доминантно

на квантитативним поступцима анализе података. Коришћени су статистици примерени расположивим подацима, што ће детаљно бити објашњено у одељку који се односи на обраду података.

## Учесници у истраживању

У истраживању су учествовали истраживачи који проучавају образовање (N=27) и запослени у образовним установама (N=668). Коришћено је намерно узорковање, које подразумева бирање одређених чланова популације према експлицитним критеријумима. Избор конкретних запослених, који раде у образовним установама по месту и типу насеља где се налази образовна установа, образовном профилу школе, односно области наука којом се наставник бави, био је пригодан.

Први критеријум био је избор релевантних актера који се баве проучавањем образовања и актера који су ангажовани у непосредном образовном раду. У испитивању су учествовали сарадници националне научноистраживачке установе која се бави проучавањем образовања (Институт за педагошка истраживања у Београду). Представници практичара су запослени у васпитним и образовним установама од предшколског васпитања до високошколског образовања. Следећи критеријум је био да испитивањем буду обухваћени запослени у образовним установама из различитих делова земље, из већих и мањих места, односно градске и сеоске средине. Последњи критеријум односи се на заступљеност образовних установа различитих образовних профила и наставника који предају различите дисциплине.

Групу запослених у образовању чине васпитачи и наставници који су запослени у предшколским установама, основним школама, средњим школама и на универзитету (укупно 668 испитаника). У испитивање су укључени запослени који су живели и радили у централној, северној, јужној, источној и западној Србији. Ради се о градским и сеоским срединама које припадају следећим местима: Београд, Панчево, Ковин, Зрењанин, Нови Сад, Кикинда, Рума, Шид, Шабац, Уб, Јагодина, Пожега, Ужице, Крушевац, Краљево, Куршумлија, Неготин и Власотинце (Прилог 1).

Како је још увек врло мали број предшколских установа у сеоским срединама, о заступљености типа насеља у овом делу узорка није посебно вођено рачуна. Основне школе (12) су заступљене

школама из градских и сеоских средина. Што се тиче средњих школа, које постоје само у градским срединама, узорак су чиниле опште, односно гимназије (7) и стручне школе (8). Од стручних школа обухваћене су школе за образовне профиле у оквиру већине дефинисаних подручја рада: геодезије и грађевинарства; економије, права и администрације; електротехнике; здравства и социјалне заштите; машинства и обраде метала; текстилства и кожарства; трговине, угоститељства и туризма. Високошколске установе биле су заступљене наставницима са четири универзитета (три државна и један приватни), а у оквиру њих са 12 факултета на којима се проучавају природне и друштвене науке.

Као што се из Табеле 1 види међу истраживачима који проучавају образовање и запосленима у образовању доминирају жене, а обухваћен је распон од најстаријих до најмлађих представника ових професија, што потврђује и њихов радни стаж. Напомињемо да су статистици израчунати од броја учесника који су дали тражене податке о свом полу, старости и дужини радног стажа. Док су сви истраживачи одговорили на ова питања, међу запосленима у образовним установама било је више њих без податка о полу, старости и дужини радног стажа.<sup>8</sup>

*Табела 1. Социодемографске карактеристике учесника у истраживању*

Карактеристике учесника		Истраживачи у образовању	Запослени у образовним установама
Пол (%)	Мушко	25,90	22,30
	Женско	74,10	77,70
Старост (године)	R	25-68	20-67
	M	41,41	42,05
	S.D.	12,06	10,33
Радни стаж (године)	R	1-41	1-41
	M	15,89	15,61
	S.D.	12,07	10,49

<sup>8</sup> Главни разлог за то што нема информација о социодемографским карактеристикама за преко 100 запослених у образовним установама је заправо коришћење прве верзије упитника, којом није било предвиђено прикупљање ових података.

У фокус групама је учествовало 12 наставника једне основне школе и 10 наставника једне средње школе.

Остали подаци који се односе на учеснике у истраживању дати су у оквиру описа методологије Студије 1, 2 и 3, како би било олакшано разумевање добијених резултата.

## Инструменти

*Упитник.* Примењен је упитник Имплицитне теорије креативности, који су развиле ауторке за потребе овог истраживања (Прилог 2). Упитник се састојао доминантно од питања отвореног типа о природи креативности, њеном манифестовању током животног циклуса и подстицању у образовном контексту: (1) шта је креативност; (2) како се креативност манифестује на различитим узрастима; (3) у којој мери образовне установе могу допринети развоју креативности; (4) како образовне установе могу подстаћи развој креативности. Овако уопштене формулације питања осмишљене су да би се дошло до имплицитних теорија креативности у различитим контекстима које би имале шире значење, а не само у школском контексту.

Упитник је садржао и питања о социодемографским карактеристикама испитаника: пол, старост, дужина радног стажа, занимање и радно место/статус. Одговор на питање о полу био је понуђен (мушко – женско), док су испитаници дописивали године живота, године радног стажа и своје занимање, односно радно место.

Постојале су папирна и електронска верзија упитника.

Приликом задавања упитника прикупљени су и додатни подаци који се односе на образовну установу (ниво, тип, врста), место где је испитивање изведено (село, град) и својински статус установе у којој су запослени испитаници (државна или приватна).

*Водич за фокус групу.* За потребе истраживања конструисан је водич за фокус групу, који се састојао од питања помоћу којих су валидирани подаци прикупљени упитником. У оба случаја, приликом извођења фокус групе примењена је иста верзија водича (приказан у оквиру Студије 2).



## Процедура прикупљања података

Процедура прикупљања података трајала је од 2009. до 2013. године. Учесници су контактирани институционално, преко научне, васпитне или образовне установе у којој су радили. Ауторке су учествовале у процесу прикупљања података лично, уз помоћ стручних сарадника (школских психолога и педагога) или самих учесника у истраживању који су позив да учествују у испитивању даље прослеђивали колегама. Сврха истраживања представљена је учесницима из перспективе њихове друштвене и професионалне улоге у подстицању испољавања и развоја креативности у оквиру образовног процеса. Усмена сагласност за учешће у истраживању добијена је уз гаранцију анонимности и научног карактера студије.

Упитник је задаван у највећој мери у папирној форми, док је у случају истраживача и универзитетских наставника постојала могућност одговарања у електронском облику. У ситуацијама када су ауторке биле присутне приликом испитивања, утврђено је да је било потребно у просеку око 20 минута за одговарање на упитник.

Фокус групе су спроведене у основној и средњој школи чији су наставници учествовали у упитничком испитивању. У организацији фокус група са наставницима који су били спремни да сарађују учествовали су стручни сарадници изабраних школа. Фокус групе су трајале око 60 минута, а модератори су биле ауторке истраживања. Уз усмену сагласност учесника фокус група, снимљени су аудио-записи дискусија.

## Анализа података

С обзиром на експлоративни карактер почетних фаза нашег истраживања, определиле смо се за квалитативну анализу материјала прикупљеног применом упитника и фокус групе. Аналитички поступак може се сврстати у квалитативну тематску анализу, која подразумева трагање за доминантним обрасцима у прикупљеном материјалу који су значајни у контексту истраживачког питања (Braun & Clarke, 2006; Fook, 2002; Vilig, 2016). Током истраживачког процеса постепено је развијана схема кодирања, из које ће настати неколико модела за разумевање имплицитних теорија креативности. Схеме кодирања су током каснијих фаза истраживачког процеса коришћене кроз дедуктивни приступ подацима. Схема кодирања

била је континуирано отворена током процеса како би се на што исцрпнији начин обухватиле специфичности података. Комбинација индуктивног и дедуктивног поступка анализе података омогућила је, дакле, иновирање и унапређивање схеме кодирања током целог процеса истраживања.

Пошто је, у почетним фазама обраде података постигнута теоријска сатурација и пошто су сачињена правила кодирања, уследила је нова фаза у којој смо обе независно кодирале комплетан материјал прикупљен у истраживању. Потом се приступило провери степена слагања у нашим проценама израчунавањем Коеновог капа коефицијента. Добијени резултати указују на то да је слагање између ауторки истраживања у категорисању одговора, на питања о томе шта је креативност, како се манифестује на различитим узрастима и како васпитнообразовна установа у којој раде може допринети развоју креативности деце, ученика и студената, било задовољавајуће. Сви показатељи интерсубјективне сагласности су статистички значајни ( $p < 0,001$ ) и изнад вредности 0,60 (Прилог 3), која представља границу за умерено слагање (Fleiss, Levin, & Park, 2003; Landis & Koch, 1977).

Квантификација је спроведена као помоћна анализа која је обезбедила додатни увид у податке. Готово све категорије које су развијене током поступка тематске анализе касније су квантификоване. Квантификација је вршена по темама, а не по учеснику, што је имало за последицу да укупан број квантификованих одговора буде већи од укупног броја учесника. Ови подаци представљали су основу за фреквенцијску и процентну анализу кодираних одговора у циљу утврђивања њихове заступљености. Уследила је провера значајности разлика у уверењима о испољавању и развоју креативности у односу на релевантна обележја учесника у истраживању, применом одговарајућих статистичких поступака. У одељку у коме се описује Студија 3 дате су детаљне информације о коришћеним статистичким техникама.



Цртеж 5. Мања (11): Моја школа

# СТУДИЈА 1. РАЗВОЈ МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

---

Увод

Предмет и циљеви истраживања

Метод

Резултати

Модификација 4П модела креативности

Развојни модел креативности у детињству и младости

Експертски модел за подстицање креативности у школи

Интегрисани модел креативности

Закључно разматрање

## Увод

Наша прва студија била је посвећена избору и развоју модела којима ћемо испитивати имплицитне теорије креативности васпитача и наставника. Резултат овог рада је модификација 4П модела креативности која се у највећој мери односи на два аспекта: креативну особу и креативне процесе. Следи Развојни модел креативности у детињству и младости који је конструисан на основу одговора о манифестацијама креативности на различитим узрастима, од предшколског периода до одраслог доба. Експертски модел за подстицање креативности настао је на основу одговора о могућностима за испољавање и развој креативности у школи. Последњи, Интегрисани модел креативности синтетиче наша сазнања о уверењима о испољавању и развоју креативности, тако што посматра имплицитне теорије и уверења о креативности из угла конструктивистичке психологије.

## Предмет и циљеви истраживања

Да би се боље разумела природа креативности и њен развој у образовном контексту, постављена су следећа истраживачка питања.

- а) Како истраживачи и наставници концептуализују/ дефинишу креативност?
- б) Како истраживачи и наставници опажају испољавање креативности у детињству и младости (у периоду пре поласка у основну школу, у току основне школе, у току средње школе, у току универзитетског студирања и по завршетку формалног образовања/на раду)?
- в) Какве могућности за развој креативности у оквиру образовног система виде истраживачи и наставници?

## Метод

Студија 1 подразумевала је дефинисање концептуалних модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања, развоја и подстицања у школи. Најопштије, методологија је почивала доминантно на примени квалитативних истраживачких поступака за прикупљања и анализу података, уз минималну примену квантификације.

*Учесници у истраживању.* Испитивање је спроведено са пет група испитаника. У истраживању су учествовали истраживачи коју проучавају образовање, запослени у предшколским установама, основним школама, средњим школама и универзитетски наставници.

*Истраживачи.* У испитивању је учествовало 27 истраживача који су били сарадници Института за педагошка истраживања у Београду. Међу испитаницима су се нашли психолози (44,4%), педагози (44,4%), социолози (3,7%) и методичари наставних предмета (7,4%). Према академском звању, доминирали су доктори наука (48,1%), следе магистри наука (37,0%), а најмање су били заступљени истраживачи-приправници, који су завршили академске и уписали докторске студије (14,8%). Већина сарадника се највећи део свог радног времена бавила научноистраживачким радом, а преостало време су радили као стручни сарадници у школи, предметни наставници или предавачи на универзитету.

*Зајослени у предшколским установама.* Испитано је 116 запослених у предшколским установама. Скоро сви испитаници су били женског рода (96,6%), што је типично за ово занимање. Испитаници су били старости између 20 и 58 година ( $M=37,40$ ), са радним стажом од једне до 32 године ( $M=12,30$ ). Према професији, највише је било васпитача (62,1%), потом медицинских сестара (24,1%), стручних сарадника – психолога и педагога (8,6%), а најмање наставника и то енглеског језика, музике и ликовних уметности (5,2%). Ови наставници организују и изводе обавезне и слободне програмске активности у домену своје стручности. Већина испитаника радила је у државним (82,8%), док су остали (17,2%) радили у приватним вртићима. Заступљеност запослених у приватним предшколским установама у нашем узорку одсликава промене које су се дешавале у време испитивања, када је забележен пораст броја предшколских установа које су основане са приватним капиталом.

*Зајослени у основним школама.* Испитано је 244 запослених у основним школама у градским и сеоским срединама. Већина испитаника била је женског рода (79,0%). Испитаници су били старости од 24 године до 60 година ( $M=42,15$ ), са радним стажом између једне године и 39 година ( $M=14,70$ ). Били су заступљени предметни (53,3%) и разредни наставници (42,2%), уз мали број стручних сарадника, школских психолога и педагога и представника

управе школе (4,4%). У узорку су се нашли наставници скоро свих предмета који се уче у основној школи, и то: матерњи језик и књижевност (српски, словачки), страни језик (енглески, француски, немачки, руски), математика, биологија, географија, историја, физика, хемија, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање, информатика и верска настава. Сви испитаници радили су у државним школама.

*Зайослени у средњим школама.* Испитано је 262 запослених у гимназијама и средњим стручним школама. Од стручних школа биле су различите техничке, затим економска, медицинска, трговинска, школа за технологију и дизајн текстила. Већина испитаника била је женског рода (70,6%). Испитаници су старости од 23 године до 65 година ( $M=43,89$ ), са радним стажом од неколико месеци до 40 година ( $M=17,12$ ). Заступљени су наставници општих предмета (српски језик и књижевност, математика, биологија, физика, хемија, историја, социологија, информатика, ликовна култура, музичка култура, физичко васпитање, латински језик, живи страни језици), наставници стручних предмета (машински, електро, архитектонски, економски, здравствени), наставници изборних предмета (грађанско васпитање, верска настава) и стручни сарадници у школи (психолог, педагог). Сви испитаници радили су у државним школама.

*Универзитетски наставници.* Узорак је чинило 46 наставника са Београдског, Новосадског и Крагујевачког државног универзитета (само један од наставника био је запослен на приватном универзитету). Већина испитаника била је мушког рода (63,6%). Испитаници су били старости од 23 године до 67 година ( $M=43,00$ ), са радним стажом између једне и 41 године ( $M=18,39$ ). У узорку је било у сличном броју представника наставног особља нижег статуса – асистенти и сарадници у настави и наставника вишег статуса – доценти и професори. Према месту запослења наставника, били су заступљени факултети природних наука (математички, електротехнички, рударско-геолошки, медицински) и факултети друштвеног усмерења (филозофски, учитељски, правни, економски, теолошки, политичке науке, организационе науке, физичка култура и спорт).

*Инсџруменџ.* Питања у упитнику Имплицитне теорије креативности, чији је садржај описан у претходном поглављу, модификована су према истраживачком контексту. Истраживачи који проучавају образовање питани су о улози школе у развоју

креативности, где је школа схваћена као метафора за образовну установу. Запослени у основним и средњим школама су такође питани о улози школе у подстицању креативности. Запослени у предшколским установама питани су о улози предшколске установе, а универзитетски наставници о доприносу студија подстицању и развоју креативности.

*Процедура прикупљања података.* Процедура прикупљања података варирала је у зависности од истраживачког контекста. Истраживачима који проучавају образовање позив да учествују у истраживању послат је електронском поштом. У случају запослених у предшколском, основном и средњем образовању, подаци су прикупљани групно коришћењем папирне верзије упитника. Универзитетским наставницима упитник је најчешће дистрибуиран лично.

Испитивање је започето позивањем сарадника Института за педагошка истраживања да учествују у анкети о разумевању креативности међу истраживачима (2009. године). Прва верзија упитника послата је на 33 електронске адресе, а одговорило је 27 истраживача. Учесницима је објашњено да је њихово учествовање значајно, како би се утврдиле специфичности у тумачењу креативности, као и однос између њихових личних уверења и формалних научних теорија. Претпоставка о специфичностима заснована је на чињеници да су испитивани истраживачи у свом истраживачком раду заступали различите теоријске оријентације (системски приступ, конструктивистички приступ, когнитивни приступ, развојни приступ итд.).

Испитивање имплицитних теорија креативности запослених у предшколским установама, основним и средњим школама спроведено је 2010. и 2011. године. Запослени у предшколском, основном и средњем образовању одговарали су на упитник у току реализације различитих семинара стручног усавршавања (*Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2008/2009. godinu*, 2008).

Испитивање универзитетских наставника спроведено је у периоду 2011–2013. године. Универзитетске наставнике су ауторке истраживања лично контактирале, а имали су могућност да одговоре у папиру или електронским путем. Ова група учесника била је најмање доступна због индивидуализованог задавања упитника,



док је у случају других група учесника доминирао институционални приступ. Стопу прихватања учешћа у истраживању није могуће проценити у случају универзитетских наставника.

*Анализа њодаџака.* Анализа података започета је квалитативном тематском анализом без унапред одређених категорија у циљу идентификације тема и образаца у подацима који се односе на концепт и манифестације креативности и развој креативности у образовном контексту (Braun & Clarke, 2006; Fook, 2002; Vilig, 2016).

Оквир за анализу података се индуктивно развијао током истраживачког процеса како би се теме у имплицитним теоријама учесника разумеле без наметања референтног оквира истраживача. Након почетног читања и упознавања са подацима, одговори учесника анализирани су кроз линијско кодирање, које је довело до идентификовања иницијалних кодова. У неким случајевима кодови су се састојали од кључних речи, а у већини случајева кодови су се састојали од тема које су обухватале неколико реченица. Одговоре учесника разврставале смо по сличностима и разликама, да бисмо идентификовале теме које се понављају. На овај начин смо трансформисале иницијални материјал постепеном редукцијом и концептуализацијом.

Дилеме у поступку анализе разрешавале смо увођењем одређених правила за кодирање, која су интегрисана у схему кодирања. Гранични случајеви су се односили на примере одговора учесника који су могли да се класификују у две категорије. Најчешће су ти примери граничних случајева кореспондирани са актуелним дилемама у психологији креативности. Случајеви неслагања су разматрани и решавани консензусом.

Свесне смо тога да је на процес кодирања у извесној мери могао да утиче наш референтни оквир који представља вишегодишње бављење педагошком психологијом, психологијом креативности и квалитативном методологијом. У процесу кодирања биле смо вођене личним експлицитним теоријама о значају развојних уверења, улоге школе за подстицање креативности, централној улози когнитивних процеса, процеса учења и доприноса подржавајућих наставних активности. Ово је свакако једно од ограничења нашег рада.

Иницијално кодирање одговора о природи и манифестацијама креативности на основу психолошких феномена, који представљају

домен наше експертизе, временом је модификовано како би се превазишао проблем високог степена фрагментисаности у систему кодирања. Стога је индуктивним путем развијен нови систем кодирања који је почивао на 4П моделу креативности (Rhodes, 1961). Избор овог модела заснован је на његовом дуготрајном коришћењу од стране других истраживача и на нашем уверењу да је то зато што минимизује теоријску сатурацију и двосмислености у процесу кодирања. Другим речима, процениле смо да ће модел обезбедити јасан, неутралан и свеобухватан систем за разумевање уверења о природи и манифестацијама креативности, о чему говоре и друга истраживања у којима је овај модел раније коришћен у сличне сврхе (Spiel & Korff, 1998).

Класичан 4П модел креативности (Rhodes, 1961), са категоријама креативна особа, процес, продукт и средина, омогућио је систематизовање података у релативно добро дефинисане и обухватне кластере. С обзиром на то да је већина учесника у испитивању одговарала кратко, било је релативно једноставно систематизовати одговоре према овом концептуалном оквиру. Кодирање према 4П моделу даље је продубљено кроз формирање поткатегија. Тако је настао наш Модификовани 4П модел креативности који је заснован на анализи података прикупљених од наставника основне школе.

Одговори истраживача који проучавају образовање на питања о манифестацијама креативности на различитим узрастима анализирани су на још један начин, који би се могао одредити као макроприступ тематској анализи, у коме је фокус био на теоријском осмишљавању података. Као резултат овог поступка настао је Развојни модел креативности, који се односи на испољавање и развој креативности у периоду детињства и младости. Уследила је провера модела тако што су анализирани одговори васпитача и наставника из основног, средњег и високог образовања о испољавању креативности на узрасту са којим раде. Спроведене анализе потврдиле су развојне категорије манифестација креативности које су добијене на узорку истраживача, указујући на могућности њихове практичне примене.

Одговори који су се односили на могућности за подстицање креативности у току школовања које су дали истраживачи који проучавају образовање подвргнути су тематској анализи без унапред дефинисаног кодног система, а резултат је била конструкција Експертског модела за подстицање креативности у школи. Овај

модел почивао је на микроприступу тематској анализи, који је подразумевао квантификацију категорија и поткатегија, као и израчунавање интесубјективне сагласности.

Одговори универзитетских наставника на сва питања која су прикупљени упитником о испољавању и развоју креативности повезани су у Интегративни конструктивистички модел креативности, у намери да се стекне општија слика о имплицитним теоријама креативности актера образовног процеса.

## Резултати

### Модификација 4П модела креативности

Почетна анализа материјала о природи креативности добијеног од истраживача указала је на релативно целовите, јасно артикулисане и елаборисане описе креативности, при чему је била ретка употреба израза који би говорили о њиховој личној укључености (Maksić & Pavlović, 2009; 2011). Најчешћи одговори садржали су изразе *ориџинално* и *ново*, односно различито од других (*Виђење ствари на начин на који их нико до сада није видео; Покушај да се на ориџиналан начин превазиђе прејрека; Увођење новине која мења, унапређује и обојањује живој; Стварање нечеј новој чеја раније није било у искуству индивидуе*). Резултат је очекиван и у складу са доминантним научним схватањем креативности као новине, док се ефикасна примена те новине у решавању проблема више може претпоставити него што се експлицитно исказује. У научним теоријама су новина и примена равноправно заступљене (Cromptley, 1996; Lubart & Sternberg, 1998a; Paletz & Peng, 2008).

Даље анализе указале су да је могуће да се у одговорима истраживача разликују велика и мала креативност (*Умјеничка дела, музика, сликарство, лијераура, научне теорије, техничка открића и проналасци; Испољавање [креативности] може да буде друштвено признање, а може да буде значајно за индивидуу или њено ближе окружење; на пример, интересантно ујакован поклон, креативна комбинација одевних предмета, аудиовизуална фотографија; Свакодневно испољавање креативности, чак и у најбезазленијим животињим ситуацијама; Из ула поимања креативности у свакодневном животи, то је «произвођење» новој,*

увођење новине која мења, односно унапређује/обојачује свакодневни живот). Истраживачи су, попут Бегета и Кауфмана (Beghetto & Kaufman, 2007), правили разлику између еминентне и свакодневне креативности, што се може сматрати повољном околношћу, с обзиром на поље ангажовања испитиваних истраживача који се баве проучавањем развоја деце и младих.

Уочено је да је, приликом одређивања креативности, дат низ психолошких феномена које је било могуће повезати у неколико битних одредница. Међу добијеним одговорима доминантан је опис *креативне особе* која се дефинише преко следећих карактеристика: дивергентно мишљење и машта (*оригиналност, флуентност, флексибилност*); мотивација (*радозналост, заинтересованост, истрајност, самодисциплина, сиремност на најор, посвећеност*); отвореност и храброст (*сиремност на изазове, сиремност на ризик*); самосталност и различитост (*независност, неукалуљеност, особеност*). Знатно се ређе наводе *креативни производи*, а када то чине, истраживачи говоре о уметничким делима, научним теоријама, техничким открићима и проналасцима, али и о нестандартним решењима свакодневних проблема (као што је *креативно уређен стан или првоаприлска шала*).

Дефинисање креативности као креативне особе и креативног продукта подстакло нас је да, у наредном кораку, анализирамо наше податке помоћу 4П модела (Rhodes, 1961). Ова анализа урађена је на делу узорка наставника основне школе, којих је било знатно више од истраживача (N=144), што је обећавало богатији материјал за разматрање (Pavlović, Maksić, & Vodroža, 2013). Имајући у виду актуелне описе аспеката који чине 4П модел креативности, желеле смо да га даље елаборирамо. Прикупљени материјал јесте дао основу за диференцијацију својстава креативне особе и креативних процеса, али и потврдио присуство дефинисања креативности преко креативних продуката и утицаја средине. Резултати анализе приказани су у Табели 2.

**Табела 2.** Заступљеност и садржај категорија из 4П модела креативности у одговорима наставника основне школе

4П модел	f испитаника	Садржај	f одговора
Особа	68	Личност	58
		Способности	28
		Мотивација	20
		Даровитост и таленат	7
		Знање	5
		Међузбир	98
Процес	43	Когнитивни	22
		Експресивни	10
		Практични	8
		Имагинативни	7
		Некатегорисано	3
		Међузбир	50
Продукт	3		
Средина	3		
Комбинације 4П	24	Особа-процес	16
		Особа-средина	4
		Процес-продукт	2
		Особа-продукт	2
		Међузбир	24
Укупно	141		
Некатегорисани одговори	3		

Дефиниције креативности, које су добијене од наставника, указују на доминацију својстава креативне особе, што је познато их ранијих испитивања, укључујући и прве анализе наших података који су прикупљени на узорку истраживача образовања. Било је могуће да прикупљене податке додатно групишемо. *Креативна особа* описана је преко карактеристика личности, способности, мотивације, као даровитост и таленат, и као знање.

У оквиру *својстава личности*, појавиле су се: радозналост (*Нема креативности без радозности; Радозности*);

експресивност (*Слобода изражавања сојсџвеној сџава, їдешїїа или мишљења; Биїи слободан да изрази себе*); маштовитост (*Биїи машїовиї; Машїа*); оригиналност (*Ориїналносї; Ориїналносї и индивидуални сїил, свакако*); искуство (*Исїуниїи личносї искусївом; Искусїво*); сналажљивост (*Биїи сналажљив; Биїи особа која се лако їрилаїођава*); индивидуалност (*Биїи различїи, Биїи независїан*). Преостале су још неке друге неспецификоване карактеристике које нису категорисане због мале заступљености (*Личносї; Оїушїеносї*).

У оквиру сїособносїи којима се дефинише креативна особа, акценат је био на општим, когнитивним и специфичним способностима (*Нема креативносїи без инїелиенције; Сїособносї решавања їроблема на различїиє начине*) и експресивним способностима (*Дечија сїособносї да се лично изрази у обласїима које воле, да їокажу нешїо шїо је њима важно; Сїособносї изражавања сојсџвених осећања у уметносїи или на неки друїи начин*). Преостала помињања способности нису била спецификована (*Сїособносїи; Сїособносї да се издори са различїиим живоїним сїїуацијама*).

*Мошїивација* је у оквиру описа креативне особе била дефинисана као њена потреба за стварањем, уз жељу за освајањем нових поља и посвећеност раду у области (*Жеља за їознавањем нової, їоїреба за сїварањем; Сушїина креативносїи је у жељи за нечим – на їример, да се изрази своја жеља кроз креативносї*).

Друго по заступљености било је дефинисање креативности као *креативної їроцеса*. У овој категорији нашли су се одговори у којима су процеси били експлицирани и независни од особе, а један од индикатора било је то што су исказани помоћу глаголских именица и у неодређеном лицу. Учињен је покушај да се описани процеси одреде према свом фокусу и разврстају по значењу. Разликована су четири типа креативних процеса и то су били: когнитивни, експресивни, практични и имагинативни.

*Коїниїивни їроцеси* којима се описује креативност односе се на мишљење, генерисање идеја, стицање увида и решавање проблема (*Сїварање и давање идеја; Анализирање, їоређење*).

*Ексїресивни їроцеси* садржани у дефиницијама креативности говоре о изражавању гледишта, емоција, личног стила и

самоизражавању уопште (*Креативност је облик изражавања; Изражавање мишљења или ставовишта на сојствени начин*).

*Практични процеси* који се јављају у описима креативности обухватају коришћење расположивих оруђа и ресурса и остваривање максималних резултата у примени идеје (*Налажење најбољеј начина за постизање најбољих резултата; Коришћење свих доступних средстава и извора*).

*Имагинативни процеси* којима се дефинише креативност тичу се замишљања, сањарења и употребе фантазије у циљу налажења решења на којем се ради (*Коришћење маште за решавање проблема; Прилажење проблему на имагинативан начин*).

Остали описи креативних процеса нису могли бити категорисани (*Када деца развијају сојствене способности у току решавања проблема; Напуштање школске традиције*).

*Креативни производи* се појављује ређе од креативне особе и креативног процеса у дефинисању креативности и то чешће у комбинацији са њима него самостално. Уочавамо да се као креативни производи појављују како физички предмети, тако и ментални производи (*Од «ниче» створити «нешто», од понуђеној (постојећеј) «горацији» и применити на више начина и искористити у више сврха, намена; Неодичне идеје*).

*Креативна средина* је најређа у дефинисању креативности, а говори о томе како материјално и социјално окружење доприноси или омета креативно понашање и продукцију (*Слобода, подстицајно окружење у коме особа може да испољи своју креативност; Друштво подршка и вреднује креативност*). Често се појављује у комбинацији са описима других аспеката креативности и то, пре свега, креативне особе. Креативна средина види се као контекст који ће у већој или мањој мери подржати креативност која је инхерентна особи (*Креативност нема без интелигенције, без мотивисаности да се испољи, без подстицајне средине у којој је ученик; Мотивација, наслеђе, напредак, материјална сигурност, подршка родитеља*).

Посматрајући у целини, наше испитивање је потврдило да се на имплицитна уверења наставника о природи креативности може применити 4П модел креативности, како је дефинисан у свом изворном облику и касније, и као што су га користили други истраживачи који су испитивали имплицитне теорије креативности (Rhodes, 1961; Runco, 1999b; Spiel & Korff, 1998). На основу добијених

налаза закључиле смо да би 4П модел креативности могао бити добар теоријски оквир за испитивање имплицитних уверења о природи креативности у образовању, те смо га примениле у нашем даљем раду. 4П модел коришћен је и за анализу одговора запослених у васпитнообразовним установама о манифестацијама креативности на различитим узрастима, у циљу лакше квантификације одговора група васпитача и наставника и њиховог међусобног поређења (Студија 3).

## Развојни модел креативности у детињству и младости

Испитивање опажања манифестација креативности у детињству и младости започеле смо анализом одговора које су дали истраживачи. Питања су се односила на то како се перципира испољавање креативности на пет узраста који су дефинисани у односу на очекивани узраст када се похађа одређени ниво образовања у оквиру нашег школског система. Први ниво припада узрасту када се похађа предшколска установа (првих седам година живота до поласка у школу), потом основна школа (узраст 7–15 година), па средња школа (узраст 15–19 година) и универзитетске студије (19–23/25 година), а завршава манифестовањем креативности по окончању образовања, када особа може да почне и почиње да ради (после 23/25 године). У овој фази нашег рада спровеле смо тематску анализу добијених одговора за све узрасте о којима је питано без унапред одређеног кодног система (Maksić & Pavlović, 2011). Следи кратак опис манифестација креативности према резултатима анализе одговора истраживача по наведеним узрастима.

Испитивани истраживачи опажали су манифестације креативности на предшколском узрасту, пре свега, као велику *радозналост*. Њиховим речима, радозналост се изражава тако што *дејте исјијује и исјражује свети око себе и тио ради сионјано*; поставља необична, интересантна и оригинална питања о ономе са чим се сусреће а што му је непознато; у његовом говору може се запазити необична употреба речи и језичке игре. Дете предшколског узраста испољава оригиналан приступ играчкама које користи и само измишља игре. Активно је у различитим областима стваралаштва, као што су цртање, музика, плес, драма. Његова *машија* га усмерава на новине и „спајање неспојиво”. Одушевљава се оним што уме и може, испробава нове употребе познатих ствари.



У целини, креативно дете до поласка у школу показује добро опште напредовање, склоност ка експресији свих врста својих способности и умећа, као и самостално проналажење решења у различитим ситуацијама у којима се нађе.

У опажању креативности на нивоу основне школе издвајају се *интересовања*. Према добијеним одговорима, креативно дете основношколског узраста је за истраживаче отвореног духа, радознало, поставља питања, али је главна његова жеља за сазнавањем, при чему почиње да показује склоности и способности за неке посебне области (*Жеља за сазнавањем што различитијих садржаја, разноврсни хобији*). Оно има склоност да преиспитује школска решења за проблеме о којима учи, спремно је да се замисли над њима и да понуди и нека друга решења. Његова креативност долази до изражаја кроз проналажење нових начина како да одговори на школске задатке, док су његови цртежи и литерарни састави оригинални и богати идејама. Ово дете воли да машта и замишља светове који нису блиски реалности, да трага и да се слободно изражава, али и да се доказују у својој групи. Најзад, креативност се види код оне деце која успешно уклапају школско постигнуће са вршњачком прихваћеношћу.

Радозналост остаје карактеристика и у опажању креативности на средњошколском узрасту, а препознаје се у типу питања које ученик поставља у вези са градивом које учи. Истраживачи тврде да је креативно дете на одређени начин равнодушно према конвенционалним стварима, има нове идеје, показује оригиналност и спремност да своју интелектуалну радозналост и напор усмери и у ваншколске активности. Што се тиче његових интересовања, она су усмеренија тако да тражи додатна знања и изван школе. Овде кључну улогу добија експлоративно понашање. Средњошколци *експериментирају* са стиливима и садржајима на свим пољима свога живота, од нових идеја и аутентичних решења школских задатака до облачења и нових познанстава (*Експериментирање са новим стиливима и садржајима живописа: облачење, нова познанства, нове идеје, аутентична решења да одрже и развију стваре социјалне односе и породични односи*). Они *трагају за социјалним изразом* у свему чиме се баве (*Особа показује жељу да буде друштво од осталих*). Ширење и продубљивање тема и углова из којих се оне разматрају могу бити подстицаји за креативну продукцију. Јављају се покушаји

давања доприноса, као што су песме, романи, цртежи, сопствене „теорије”.

У току универзитетског образовања у први план избија још израженија радозналост и жеља за садржајима и испитивањима у односу на средњу школу, нове идеје и решења у области студирања. Креативни студенти су усмерени на стицање знања која су у вези са њиховим доминантним интересовањем, где изражавају способност уочавања и редефинисања проблема, оригиналност у постављању хипотеза, маштовитост у интерпретацијама односа међу феноменима. Креативност се јавља кроз оригиналне одговоре и продукте у виду семинарских радова, и активизам у посебним доменима, као што је покретање часописа, окупљање око заједничких пројеката (на пример, музичке групе, неки конкретан изум). Поред *овладавања садржајем предмета* којим се баве, креативни студенти настављају рад на „проналажењу личне формуле за разумевање идеја са којима се сусрећу”. Одликују их *независношћу*, самосталност, отвореност. Они су ти који изражавају критички глас и спремност на научну полемику. Тежећи за независношћу и самосталношћу, они испољавају спремност да ризикују и иницијативу да уведе новине, остајући отворени за нова искуства.

Главне одлике креативности по окончању образовања, на послу и у одраслом добу, према мишљењу истраживача, представљају *креативна продукција и иницијатива* да се ствари које стварају проблем решавају на нове начине (*Резултатом рада, стварањем дела; Усмереност на откривање одређених проблема и покушаји да се они реше на нов, неконвенционална начин*). Креативност чини оригиналност, аутентичност и маштовитост у приступима и техникама решавања пословних проблема. Ради се о давању значајног доприноса у области којом се особа професионално бави, увођењем различитих иновација у процес рада и оригиналним изумима. Поред особина које су карактеристичне и за претходне периоде, као што су радозналост и имагинација, једну од одлика одраслих креативних особа представља њихова склоност да делују помало детињасто и да, по правилу, не трпе ауторитет нити било какву врсту ограничења. Имају снажну унутрашњу мотивацију да истрају у настојањима да створе нешто другачије од постојећег, још корисније и функционалније. Они настављају циљано да учење и да се усавршавају у области којом се баве. Наглашено је да је њихова креативност присутна и у другим сферама живота, као што је однос

према сопственој породици, друштвеном ангажовању и провођењу слободног времена.

Повезивање и сажимање добијених описа испољавања креативности на различитим узрастима, које смо добиле од истраживача, дало нам је могућност да дефинишемо одређене теме, односно категорије манифестовања креативности. Као резултат овог поступка, издвојено је пет категорија одговора који су обухватили следеће аспекте креативности: прву категорију чине радозналост и машта, другу формирање и дефинисање интересовања, трећу експериментисање и трагање за личним изразом, четврту овладаност облашћу и развој независности у мишљењу и делању, а пету давање креативних доприноса и изражавања иницијативе. Овако категорисани одговори истраживача о испољавању креативности на различитим узрастима послужили су за конструкцију нашег Развојног модела креативности у детињству и младости (Maksić, 2016).

Као што се види у Табели 3, све категорије одговора о манифестацијама креативности појављивале су се у уверењима истраживача на свим узрастима, с тим што је на сваком од њих једна од категорија била доминантна: радозналост и машта у току предшколског узраста; дефинисање и развој интересовања у току основношколског образовања; експериментисање и трагање за личним изразом у току средњошколског образовања; овладавање садржајем (у области) и развој независности у мишљењу и делању у току универзитетског образовања; и давање креативних доприноса и изражавања иницијативе за решавање проблема на које се наилази у периоду по окончању образовања/на радном месту и у раду.

Прикупљени подаци представљају основу за извођење још неких корисних закључака о природи креативности и њеном појављивању на посматраним узрастима. Заступљеност одговора доминантних категорија на најмлађем и најстаријем узрасту може се протумачити као последица тога што је најјаснија структура креативних испољавања у ова два периода. Ради се о радозналости и машти пре поласка у школу, а давању креативних доприноса и иницијативи по окончању образовања. С друге стране, најмање разлике између појединих категорија појављују се на узрасту основношколског образовања (интересовања јесу најбројнија, али су им близу експериментација и развој личног израза који одликују наредни период, односно радозналост и машта који су доминантни на узрасти који претходи). Ово би могло указивати да је најмање јасна

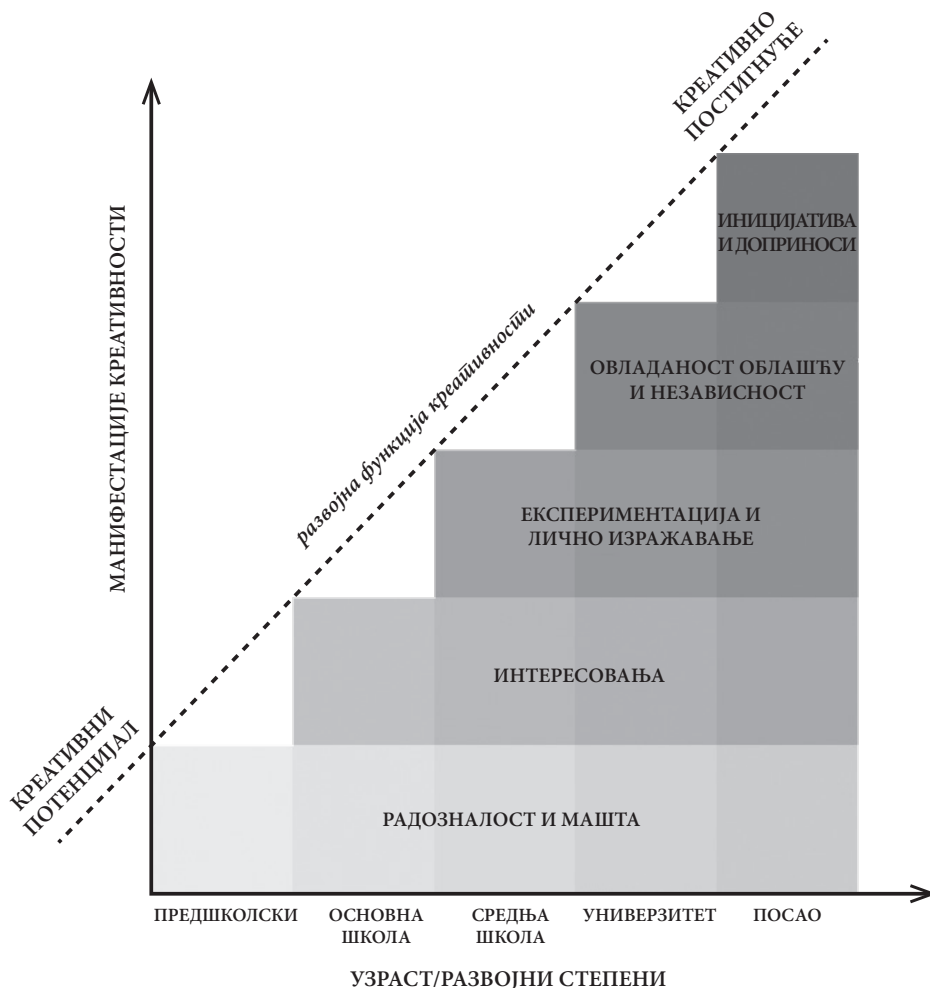
структура креативних испољавања у периоду основног образовања, што је значајно за школску праксу.

**Табела 3.** Засиуиљеност катгеіоріја из Развојноі модела креативності по узрасіима у уверењима испіраживача

Категорија	У з р а с т					
	Предшколски	Основно-школски	Средњо-школски	Студије	После студија	Укупно
	f	f	f	f	f	f
Радозналост и машта	15	7	4	3	5	34
Интересовања	3	11	6	3	7	30
Екпериментација и лични израз	4	8	14	8	4	38
Овладаност и независност	1	2	6	14	7	30
Иницијатива и допринос	5	5	5	5	17	37
Некатегорисани одговори	2	2	2	2	2	10
Укупно одговора	30	35	37	35	42	179
Без одговора	3	3	3	5	2	

Даље анализе прикупљених података о манифестацијама креативности на различитим узрастима ишле су у правцу испитивања њихових међуодноса и могућности за практичну употребу у образовној пракси. Поновљено ишчитавање оригиналних одговора укзало је на то да су два испитаника на сва постављена питања о испољавању креативности одговорила са *увек и нема йравила*, што је у првој анализи третирано као некатегорисани одговори. Међутим, оба одговора била су подстицај да се обрати пажња на одговоре испитаника у којима је истицан континуитет у испољавању креативности од једног до другог узраста. На пример, одговор о манифестовању креативности на средњошколском узрасту започињао је речима *истіо као у основној школи...*, или одговор на питање о манифестовању креативности у току универзитетског образовања започињао је *слично као у средњој школи...* Ово је протумачено као подршка идеји да се манифестације креативности на различитим узрастима могу повезати у једну развојну функцију креативности у детињству и младости (Слика 1).

Слика 1. Развојна функција креативности



Пре поласка у школу, до седме године, доминантно испољавање креативности одликује отвореност; дете прима разне сензације из света који га окружује и претвара их у осете које дефинише, препознаје и надограђује својом маштом. На основношколском узрасту (од седам до 15 година), дете структурира јединице света који опажа тако што их повезује и класификује, нешто од опаженог га више привлачи, занима, пријатније му је него нешто друго и то постаје његово интересовање. Млади настављају свој пут ка креативности, тражећи оно што их интересује. У следећој фази, која обухвата узраст од 15 до 19 године (средње образовање), млада особа улази у однос са

оним што је интересује, што јој се чини релевантним или се намеће, и експериментише, испробава, нешто мења и прати какве ефекте то производи у предмету њеног интересовања. Следи период после средње школе, у току којег се искуства младе особе у вези са оним што је занима увећавају и захтевају ново структурирање. У периоду високошколског образовања заузима се критички однос према ономе што се зна, изграђује лични угао гледања и отвара простор за сопствене доприносе. По окончању формалног образовања, и на послу, доминира испољавање креативности у коме се даје креативни допринос кроз уочавање проблема и иницијативу да се проблеми на које се наилази реше на креативан начин и у право време.

Наша развојна функција креативности може да се упореди са другим постојећим моделима, као што је Фелдманов модел који се ослања на разликовање развојних фаза (Feldman, 1999). Индивидуални развој се разликује по томе што показује девијацију, одступа од просека и стандарда у смислу да је бржи, већи, бољи итд. Доминантне теме, дефинисање и развој интересовања у основношколском периоду и експериментисање и трагање за личним изразом током периода средњег образовања, могу се повезати са налажењем домена, о коме говори Чикзенмихаљи (Csikszentmihalyi, 1996). Такође, експериментација из средње школе и овладавање обласћу у току високошколског образовања могу се повезати са налажењем поља у коме ће се десити креативан допринос. Елементи Развојног модела могу се упоредити и са 5А моделом креативности које је дефинисао Главеану (Glăveanu, 2013b). Радозналост и машта у највећој мери припадају актеру; формирање и развој интересовања одговара акцији; експериментисање и трагање за личним изражавањем одвија се у оквиру онога што особа може себи да приушти; овладавање обласћу и независност у мишљењу и делању остварују се у односу на публику; доприноси и иницијатива су артефакти креативног деловања.

Педагошке импликације које се могу извести из резултата ове студије односе се на показатеље креативности на различитим узрастима и могућност да се трагањем за њима добије поузданија слика о креативности особе датог узраста. Друга импликација односи се на то чему треба дати предност или највећи значај када се испитују креативна испољавања појединца. Идеја да се изврши интеграција података о манифестовању креативности на различитим узрастима, што би могло да симулира развој, заснована

је на актуелном стању у науци и потребама из образовне праксе. Неопходан је даљи рад на развоју Развојног модела креативности у смислу утврђивања тога да ли се уверења о манифестацијама могу сматрати развојним фазама. Питање које уопште није разматрано односи се на оно шта се дешава у одраслом добу, да ли се и како ствари даље мењају. Подаци из досадашњих истраживања више подржавају идеју о развоју креативности кроз цео животни век него модел са периодима виших и нижих нивоа креативности (Levy & Langer, 1999).

Закључиле смо да свака категорија, која је одређена у нашој функцији, указује на потенцијалну креативност, те се може сматрати њеним индикатором и тражити у процесу испитивања индивидуалног креативног потенцијала. Оваква претпоставка нас је водила ка даљем проверавању на узорцима оних који се сусрећу са тим манифестацијама у свом непосредном раду. Истраживачи су одредили категорије, пре свега, на основу својих теоријсконаучних знања и истраживачког искуства. Стога смо процениле да је потребно да се пре дискусије о могућностима за коришћење модела испита присуство дефинисаних категорија испољавања креативности у уверењима наставника. Ове анализе су показале да се описане категорије појављују и у виђењу креативности деце, ученика и студената од стране њихових васпитача и наставника. Следи приказ главних налаза који нуде конкретније описе сваке од категорија у односу на оно што је добијено од истраживача.

*Васпитачи* описују манифестације креативности на предшколском узрасту у највећој мери као радозналост и машту или као њихове резултате (*Смајрам да се креативност код деце овог узраста испољава кроз радозналост и машту; У току игре, ликовних активности, маштовитости, радозналости*). Радозналост се дефинише као жеља за знањем, жеља за сазнањем и упознавањем околине, отвореност да се пита и истражује, радозналост за новине, постављање неуобичајених (оригиналних) питања, тежња да се што пре пође у школу. Маштовитост долази до изражаја у току игре, када дете осмисли игру, у оквиру играња улога, драмских активности, у пластичном обликовању, конструкторским креацијама, цртању, измишљању прича, прављењу истакнутих радова који се разликују од радова друге деце било у стварном изгледу или у ономе што им дете само приписује.

На основу одговора *наставника основне школе*, може се рећи да формирање и развој интересовања у овом периоду обухвата „испољавање заинтересованости за учешће у креирању свог амбијента, у разним школским приредбама, предмету, ликовне културе, музичке, страних језика”. Ради се о „различитим видовима интересовања и оригиналним решењима”. Наставници наглашавају област интересовања, дајући предност уметности, али уочавају и значај друштвеног ангажовања (*Испољавање интересовања ка неким предметима; Испуцање у раду на часовима ликовној, музичкој; заинтересованост за књижевност, филмску, позоришну уметност итд.; ангажовањем у друштвеном животињу*). Постоји свест о томе да ученици у овом узрасту трагају за облашћу свога интересовања (*Кроз учење, игру, проналажење области које их занимају; Силно мењају жеље и интересовања, фудбал, тенис, плува, балет, језик*). Ова деца су спремна на „бављење додатним активностима”, „проширивање знања мимо наставних садржаја”, „удруживање у групе и налажење заједничких интереса”.

Према уверењу *наставника средње школе*, експериментација и трагање за личним изразом у току средње школе значе „да експериментишу, то јест могу да комбинују изворе знања, средства како би постигли циљ, створили нешто ново или мишљење о нечему, да објасне своје идеје”, као и „повезивање стечених знања, способност прецизног изражавања, изношење својих ставова, темељна анализа и проналажење решења, експериментисање у проналажењу решења”. Креативни средњошколци се распитују код професора и радо пристају да учествују у иновативном пројекту, показују склоност ка истраживању и самосталном раду, храброст да се изразе на свој начин, различитост у односу на другу децу, што може да води и до бунтовништва. Они постављају питања и дају одговоре на часовима редовне наставе и у другим активности у школи и ван школе, учествују у дискусијама и дебатама и формирају сопствене ставове о одређеним питањима (*Проналажење себе и начина да се изрази; Ученик свему што учи даје лични печат*).

*Универзитетски наставници* говоре о овладаности облашћу (*Испољава се кроз жељу да се досећу сазнања која су изван оквира дефинисаног студијским програмом; Увиђање проблема у науци која се студира*) и развоју самосталности у мишљењу и делању код студената као начину на који се манифестује њихова креативност (*Кроз самостална исцртавања и закључивања; Кроз*



*преиспитивање наученој на нов начин*). Креативни студенти су не само самостални, сигурни и храбри (*Постављањем питања зашто је нешто онакво каквим их професори представљају и да ли се то може побољшати*), него су спремни на „интерпретацију знања” и „флексибилни су у корекцији става који производи виши ниво решења”. Ови студенти „имају високе критеријуме за знања која им се нуде” и „заинтересовани су за проналажење нових значења за садржаје које уче”. Њихово ангажовање се креће ка „примени научног знања на стварање конкретних дела, као и проширивању знања новим идејама”.

Можемо да закључимо да су одговори васпитача и наставника основне школе, наставника средње школе и наставника универзитета о манифестацијама креативности на узрасту са којим раде потврдили и проширили описе које су дали истраживачи образовања у претходном испитивању. Сазнале смо нешто више о радозналости и маштовитости у предшколском периоду, формирању и развоју интересовања током основношколског образовања, експериментацији и трагању за личним изразом у току средњошколског образовања и овладаности обласћу и развоју самосталности у мишљењу и делању у току високошколског образовања. Преостаје да се даље ради на конструкцији инструмената који би могли да овако дефинисање манифестације мере. Тако добијени подаци се могу употребити за унапређивање услова који би у већој мери подржали испољавање креативности. У овом раду описани модел није даље развијан, мада остајемо уверене да је вредан будућих истраживања и преиспитивања.

## **Експертски модел за подстицање креативности у школи**

Имплицитна уверења о подстицању развоја креативности у процесу образовања проверавана су, најпре, путем анализе одговора истраживача о томе како школа може допринети развоју креативности. Реч *школа* се у српском језику често користи као метафора за учење и формално образовање, те нам се чини и да су и истраживачи реаговали овако. Такође, реч *ученик* се може односити и на млађе и старије узрасте од ученика основне и средње школе. Одговори истраживача о могућностима за развој креативности у школи сврстани су на основу тематске анализе индуктивног типа у седам категорија које су назване: подстицајне наставне активности,

подстицајна школска клима, подстицајне ваннаставне активности, подстицајан наставни план и програм, професионални развој наставника, управљање креативношћу и партнерство за креативност (Maksić & Pavlović, 2009). Заступљеност појединих катагорија дата је у Табели 4, а у наставку следи њихов детаљнији опис.

**Табела 4.** *Заступљеност категорија о подстицању креативности у школи у уверењима испитаника*

Категорије подршке	f
Наставне активности	17
Школска клима	15
Ваннаставне активности	4
Наставни план и програм	5
Наставник	9
Управљање креативношћу	11
Партнерство за креативност	8
Укупно одговора	69

*Подстицајне наставне активности.* Доминирају позитивне формулације о наставним активностима које могу подржати креативност и имају пожељне карактеристике које се односе на извођење наставе и процес учења на часу, коришћене наставне методе и технике учења, типове мишљења који се ангажују и начине вредновања и оцењивања рада ученика (*Подстицањем ученика да постављају питања, да на ствари и јојаве илегају из више углова, да буду критични и да олако не прихватају понуђена решења, да им се омогући да кроз израживање дођу до решења и одговора; Постављање проблема и питања који немају једно решење и један јачан одговор*). Негативне формулације категорије наставних активности односе се на услове који отежавају или онемогућавају креативност, а долазе из традиционалне наставе и контекста националног образовања који, по уверењу неких испитаника, такву наставу подразумева. Дакле, „традиционална организација наставе утиче на формирање пасивне, а не креативне личности”, а потребна је „настава која није усмерена за замишљени просек...мање фронталног рада”.

*Подстицајна школска клима.* Категорија школске климе обухватала је широк распон подржавајућих експлицитних и још

више имплицитних порука које ученици добијају у школи и на часу, а које их мотивишу да креативно мисле и да се креативно понашају. Ради се о стварању подстицајне образовне климе у којој би се ученици усудили да буду креативни и у којој такво понашање не би било кажњено и где би наставници били спремни за другачије односе са ученицима од оних односа у којима су они ти који знају а ученици уче тако што знање добију од наставника (*Кроз стварање одговарајуће климе: подстицање слободне изражавања; Неовањем слободе ириспуа задајку, уважавањем различитости; Дозволији деци да покажу да другачије мисле или се другачије изражавају, у односу на стандарде које прописује програм или наставник. Једино у таквим ситуацијама ће слободно изразити свој идентитет, који се касније може култивисати*).

*Подстицајне ваннаставне активности.* Уочен је и истакнут значај активности које се организују и изводе поред обавезних наставних активности у школи за испољавање и развој креативности. Док је извесна прописана структура нужна у односу на обавезни део наставног програма, све необавезне активности имају много више простора за слободнију организацију и реализацију, почевши од тема које ће се обрађивати, како ће и где то бити изведено, који наставници ће бити ангажовани и какви ће бити индивидуални доприноси ученика који у њима учествују. Истиче се како би ваннаставне активности могле бити корисне, али и наглашава да се не користе у довољној мери (*У разноврсној понуди ваннаставних и факултетских активности за ученике; Школа може, у некој мери, допринети развоју креативности кроз ваннаставне и ваншколске активности; Ваннаставне активности могу да допринесу развоју креативности, али се оваквим облицима наставе оклања мала пажња*).

*Подстицајан наставни план и програм.* Тренд давања позитивних и негативних одговора наставља се у оквиру описивања наставног плана и програма, па тако срећемо описе тога какав би наставни план и програм требало да буде да би био подстицајан за испољавање и развој креативности, како би се актуелни наставни план и програм могао мењати у том правцу и какав наставни план и програм није подстицајан (*Флексибилан план и програм ирилатођен способностима и карактеристикама ученика; Пре свега мислим да би постојећи курикулум требао бити флексибилнији и интересантнији, али сигурно да се и у оквиру постојеће може*

и одстицају креативности. Гошво сваки школски предмет обилује бројним, занимљивим садржајима, само што се деца са њима често ујознају на сувојаран и њима нейрилаођен начин; Образовни циљеви и садржаји, који их [наставне планове и програме] конкретизују, нису усклађени са друштвеним, економским и културним околностима и потребама друштва, а нарочито потребама и интересовањима ученика).

Професионални развој наставника. Уочена је кључна улога наставника, његових знања и умења, односа према дисциплини коју предају и наставничкој професији, па и личних особина и вредности за подстицање креативности у школи. И овде се разликују наставници који подржавају и наставници који не подржавају креативност ученика (У условима наше школске система од личности наставника и његовој системи вредности у мноме ће зависити колико ће ученици имати прилике да развијају своју креативност; Постојећа школа са незаинтересованим наставницима може мало остварити развој креативности. То мало односи се на оне наставнике који нису ригидни, јер не сипувају ученике у изношењу мишљења и идеја и који не смањују унутрашњу мотивацију ученика да дођу до жељеног решења, не намећу мейода решавања проблема). Јавља се и извесна уздржаност у погледу одговорности наставника који подржавају креативност (Школа би требало да подстица и креативност наставника и стручних сарадника, али ово питање захтева системски приступ, јер се тиме проширује традиционална улога наставника).

Управљање креативношћу. Један број одговора истраживача указивао је на потребу за управљањем креативношћу у школи и изграђивање система који би то омогућило. Ради се о вредновању креативности које се испољава у непосредном раду са ученицима кроз уочавање и награђивање њихових покушаја да буду креативни, праћење тих покушаја и остварених постигнућа и њихово међусобно повезивање (Награђивањем покушаја да се дају нове идеје или да се ствари ураде на нестандартан начин, макар то било и лошије од стандардне начина; Већа подршка интересовањима ученика и већа аутономија у регулисању социјалног учења. Конкурси, такмичења и последичне похвале, награде, признања. Манифестације типа «недеља креативности» у школи; Прекознавањем, неочекивањем испољавања, фокусирано деловање у правцу продукције, праћењем развоја креативних ионашања и обезбеђивање експерименталне укључивања који

*доприносе развоју, стицању знања и вештина које дају «лоистичку подршку» испољавању креативности).*

У категорији *партинерство* за креативности можемо да уочимо недвосмислен захтев да је за подстицање креативности у школи неопходно њено друштвено вредновање (*Да би се то постигло, потребан је низ институционалних предуслова, посебан начин управљања школом, боља онуда курсева и семинара, и уопште шира друштвена подршка, а нарочито подршка стручне јавности; Указивање на важности креативности у личном животу и значај за друштво*). Такође, и да је потребно да се обезбеде одређена материјална и финансијска средства за стварање услова за подстицање креативности (*Обезбеђивање адекватних средстава и материјала за учење; Прво, окружење које је остворено, прихвата и дозвољава испољавање креативности. Друго, није важно само послати поруку да је креативности пожељна и очекивана, нужно је створити окружење и прилике које подстичу креативности*).

На основу одговора истраживача, који проучавају образовање, о могућностима за подстицање креативности у школи конструисан је, прво, Експертски модел за подстицање креативности у школи (Maksić & Pavlović, 2009). Даље разматрање категорија и покушај њиховог интегрисања у општије услове за испољавање и развој креативности у школи водило нас је ка идеји о три врсте промена које би омогућиле веће подстицање креативности према нивоу где се дешавају, односно са којег треба да дођу: у учионици и школи, у образовном систему и у друштвеним вредностима (Слика 2). Наглашавамо да се све три групе промена у реалности прожимају и делују истовремено као и системи у којима се траже. Раздвајање у тексту који следи учињено је условно, у намери да се истакну специфичности сваке промене и потенцијал који једна може донети за функционисање и развој сва три система заједно.

Слика 2. Експериментални модел за подстицање креативности у школи



Прва група услова за подстицање креативности у школи односи се на промене на *нивоу учионице и школе*, а обухвата извођење подстицајних наставних активности, подстицајну школску климу и организацију подстицајних ваннаставних активности. Ради се о микропроменама које се дешавају или би требало да се десе у непосредном окружењу ученика, тугде се учење одвија. То су промене које су најконкретније и које, можемо слободно рећи, највише зависе од наставника. Имајући у виду описане околности, сматрамо да су то промене које се и најбрже могу извести. Неки од путева ка увођењу ових промена били би одговарајући избор и селекција наставника који се ангажују, промене у њиховом образовању и стручном усавршавању које би им обезбедиле актуелна и релевантна знања и вештине, како у вези са садржајем, тако и у вези са методиком предмета који предају.

Друга група услова за подстицање креативности односи се на *ниво образовног система*. Ту су сврстани: подстицајни наставни план и програм, професионални развој наставника и управљање креативношћу. Ово су мезопромене које су општијег карактера у односу на претходне промене у школи и учионици. Оне у мањој мери зависе од наставника, а више од друштвених институција у чијој су надлежности. Школе се могу ојачати за ове промене посебним

мерама, као што су обуке за развојно планирање и самоевалуацију. Морамо да приметимо да пракса постојања унапред испланираног наставног плана и програма и још више пропратно уверење наставника да они само треба да га реализују и то на прописани начин (чак и када таквих упутстава нема) своде рад наставника на извођача који 'претпоставља' и 'погађа' каква су очекивања надлежних. Професионални развој наставника не зависи од њега у контексту других проблема, као што је налажење запослења и остајање на том радном месту, а школе уместо праћења потреба наставника за стручним усавршавањем праве краткорочне планове у том домену, јер морају да решавају ургентне ситуације.

Последњу категорију у моделу чини партнерство за креативност, а она се појављује на *нивоу* ширег окружења у којем образовни систем функционише и *друштва у целини*. Ово су макропромене које су шире од промена у учионици и промена у образовном систему. С једне стране, ове промене могу бити постигнуте успешно изведеним унапређењима у оквиру претходна два нивоа, а с друге стране, постају реалне уколико се појављују као експлицитна опредељења планера друштвеног развоја. Када подстицајна опредељења долазе са највиших нивоа друштва, онда она могу да представљају основу за увођење, нормирање и вредновање промена како у школи и учионици, тако и у образовном систему. Иако макропромене најмање зависе од наставника и захтевају највише времена да би дале резултата, управо је за њих кључна чињеница да су међувезе три система сложеније од једносмерног деловања једних на друге.

Пошто смо дефинисале категорије подстицања креативности у школи, предмет нашег интересовања била је њихова даља елаборација. Наше интересовање окупирао је најзаступљенија категорија која је била дефинисана као подстицајне наставне активности. У наредном испитивању смо се фокусирали на садржај подстицајних наставних активности из угла наставника који раде у школи (Maksić & Pavlović, 2013). Испитивање је спроведено на узорку наставника основне школе (N=244). Констатовано је да је то и код њих, као и код истраживача, била најзаступљенија категорија међу добијеним одговорима о могућностима за развој креативности у школи. Анализа одговора о подстицајним наставним активностима, које је дало 85 испитаних наставника основне школе, открила је више битних аспеката који су приказани у Табели 5.

**Табела 5.** *Структура наставних активности које подржавају креативност у уверењима наставника основне школе*

Подстицајне наставне активности	f
Методe подучавања и учења	32
Разноврсност и иновације у настави	18
Самосталност ученика	18
Подстрицање и мотивисање ученика	17
Креативни задаци и стратегије	15
Индивидуализација учења	12
Настава коју фацилитира наставник	5
Укупно одговора	117

Подстицајне наставне активности чине, најпре, *подстицајне методе подучавања и учења*. Оне обухватају: проблемску наставу (*Стављањем деце у проблемске ситуације које захтевају ангажовање да би је решили, а које нису свакидашње; Проблемски приступи учењу*); практично учење (*Повезивањем наставног градива са свакодневним животом ученика; Више практичног и примењеног рада*); учење кроз игру (*Учењем кроз игру*); истраживање (*Организовани истраживачки рад*); интерактивну наставу (*Кроз редовну наставу интерактивним методама*); и учење кроз рад на пројектима или пројектну наставу (*Да [наставник] даје креативне пројекте ученицима*).

Следећу поткатегорију чине *разноврсност и иновације у настави*. Наставници верују да подстицајне наставне активности морају да садрже различите приступе и начине рада да би наставни садржаји били занимљиви (*Применили разноврсне методе и облике рада; Омогућили ученицима да упознају различите активности, стилове учења...иновације у настави*).

Следи истицање потребе за *самосталношћу ученика* у току наставе и то како у оквиру њиховог менталног ангажовања у процесу учења, тако и у погледу одговорности, упознавања и вежбања извођења појединих делова наставних активности које су они у стању да реализују (*Подстицањем ученика да самостално долазе до закључака и решења*). У ове сврхе предлаже се стављање ученика у улогу наставника и упознавање са перспективном наставника (*Организовањем различитих видова наставних активности којима ће руководити ученици*).



*Подстицање и мотивисање ученика* је наредна карактеристика наставних активности које ће подржати њихову креативност, према уверењима наставника основне школе. Ради се о томе да се учење учини привлачним за ученике тако да они истрајавају у раду док не савладају неопходно и да се при улагању напора осећају добро и верују да је њихов труд оправдан (*Ученике треба подстицати, награђивати, додато ангажовати, упућивати на разне видове извора знања; Укључивање ученика у наставу – више*). Наставници сматрају да мотивисање ученика води ка њиховом већем ангажовању током процеса учења које добија лично значење за њих.

*Креативни задаци и стратегије*, као аспект наставних активности, подржаће креативност директно, у смислу да ће код ученика провоцирати креативно учење и креативно одговарање (*Тако што ће [наставник] инспирисати на креативном дискусији и обради нових наставних садржаја из свих предмета; Конкретни креативни задаци*).

Наши налази у сагласности су са резултатима ранијих истраживања у којима је показано да креативни задаци и стратегије учења могу увећати смисленост онога што се учи. Смисленост је неопходна да би се то што се учи боље, брже и трајније савладало и оправдало уложени труд у учење (Langer, 1997; 2000). Како се задаци могу учинити креативним и које су стратегије креативног решавања проблема, представљају главне теме бројних семинара који су посвећени подстицању креативности у различитим радним окружењима и врло су примењиви у образовном контексту.

*Индивидуализација учења* је још један од начина како да се наставне активности учине подстицајним за развој креативности, према мишљењу основношколских наставника. Реч је о покушају усклађивања садржаја, количине, нивоа и темпа учења са когнитивним способностима и другим аспектима ученикове личности тако да се учење одвија као једна савладива, пријатна (или бар не непријатна) и смислена активност за ученика која се надовезује на оно што он зна и може и оправдава тиме што ученик сазнаје и разуме нешто ново што пре учења није знао (*Давањем самосталних задатака и интересовању деце, посебан, индивидуални рад с децом; Кроз прилагодбавање активности за развијање способности*). Овде је можда највише истакнута зависност успеха креативног учења од самог ученика коју подржавају развојна и негујућа наставна стратегија (Pratt, 2002).

Последња поткатегорија у оквиру наставних активности које подстичу креативност у школи је *настава коју фацитирира наставаик*. Мада је наставник главни актер посебне категорије у оквиру нашег модела за развој креативности у школи, сматрале смо да је прихватљиво да се овако дефинише улога наставника и у оквиру наставе, јер су ти одговори били неодвојиви од описа подстицајних наставних активности. Улога наставника који води редефинише се и у први план се ставља настава и ученик који учи. То су ситуације у којима наставник олакшава учење тако што помаже ученику у овладавању наставним садржајима онда и онолико колико је неопходно (*Само [ученике] усмераваји и моитивисаји за рад; Мнојо, кроз орјанизовану наставау, йомоћ наставаик*). Најближа асоцијација наставника који помаже и олакшава учење је са местом наставника које му додељује Виготски у зони наредног развоја и учење уз помоћ скелирања или скафолдинг учења, које је развијено на овим идејама (Vigotski, 1996a,b; Ratnasari, Suciati & Maridi, 2019; Wood, Bruner & Ross, 1976).

Модел за подстицање креативности у школи назван је експертским јер је формиран на основу уверења истраживача који су експерти у области проучавања образовања. Спецификација доминантне категорије подршке – подстицајне наставне активности на узорку наставника основне школе, уверила нас је да је модел примењив на школске практичаре. Стога смо, у даљем раду, користиле Модел за утврђивање уверења васпитача и наставника о могућностима за развој креативности у васпитнообразовним установама различитог нивоа, уз нужне измене назива категорија. На нивоу предшколских установа, уместо наставних и ваннаставних активности појављују се усмерене и слободне активности, а уместо школске климе говори се о образовној клими; наставни план и програм замењени су општијим образовним програмом, а наставник васпитачем. На нивоу високошколских установа категорија школске климе такође је промењена у образовну климу, а наставни план и програм у студијске програме.

## Интегрисани модел креативности

Пошто су анализирани одговори истраживача, васпитача и наставника који говоре о концептуализацији, перцепцији и уверењима о развоју креативности помоћу 4П модела и Експертског

модела за подстицање креативности, уследио је покушај да се налази о природи, манифестацијама и подстицању креативности у процесу образовања интегришу. У ове сврхе коришћен је квалитативан конструктивистички приступ, а спроведена је тематска анализа одговора које су дали универзитетски наставници (Pavlović & Maksić, 2019). Сматрале смо да су универзитетски наставници најпогоднији јер се ради о радном месту које захтева највише нивое образовања, ангажовање у научноистраживачком раду у области експертизе и истовремено педагошка знања и вештине за успешно обављање наставничког дела посла.

На основу анализе прикупљеног материјала, који су чинили одговори на сва постављена питања, дефинисано је пет типова имплицитних теорија о креативности и њеном развоју. То су: индивидуалистичке, активистичке, теорије оријентисане на резултат, релационе и теорије раста.

*Индивидуалистичке теорије креативности дефинишу креативност тако што указују на кључну улогу карактеристика које могу да се индивидуализују и припишу креативној особи (Креативност нема без креативној појединца. Дакле, за креативност је битна индивидуа, односно сам креативни стваралац; [Креативност је] љубав према области рада, ниво знања о томе и интелигенција).*

Најчешће карактеристике које се помињу обухватају теме које се односе на личност, способности и мотивацију.

*Креативна личност* описана је као особа отвореног духа, маштовита, независна и аутентична (*[Креативност је] отвореност за нове начине размишљања и делања*). Мишљења су подељена о социјалном позиционирању креативне особе: неки универзитетски наставници тврде да су креативни појединци социјално адаптирани (доминантни, еминентни), док други сматрају да нису (већ су несхваћени, разочарани, цинични, неуспешни на послу, држе се подаље од политике). Описи *способности* обухватају опште когнитивне способности, когнитивне стилове и социјалну интелигенцију (*[Креативност је] способности флексибилној мишљења које се описују сви њени аспекти, од радозналости и интересовања до развијања посебног односа са облашћу у којој се креативност јавља, потребе за стварањем и истрајности у постизању постављених*

циљева (*Креативност не може постојати без мотивације у било ком облику. Само добра мотивација може створити добре идеје и често је у облику потребе за решењем проблема*).

Активистичке теорије креативности садрже описе креативних процеса као активности које нису индивидуализоване и не морају увек да заврше стварањем креативног продукта и пружањем креативног доприноса (*[Креативност се испољава у току студија] кроз усмерен, конкретизован, боље дефинисан процес стварања; једностраност у одређеној мери; [Креативност се испољава у одраслом добу кроз] начин на који се обављају пословне активности, васпитање деце, у организацији дневних активности, у исхрани, у уређењу живојној простора*).

Активистичке теорије креативности говоре о процесу стварања који чине когнитивне, експресивне, практичне и имагинативне активности.

Когнитивне активности обухватају критичко мишљење, хипотетичко-дедуктивно мишљење и домен специфичне активности (*[Креативност се испољава у току студија као] доношење сигурних – стабилних ставова о теми интересовања; флексибилност у корекцији става који производи виши ниво решења*). Експресивне активности претпостављају слободу изражавања, изграђивање и испољавање личног стила у изражавању (*[Креативност се испољава у одраслом добу] кроз организацију својих стила живојно, као и целој простору око себе, кроз посао*). Практичне активности се дешавају у савладавању практичних ситуација када се користе расположива средства ради налажења оптималних путева за испуњавање задатка (*[Креативност се испољава у одраслом добу] увођењем нових и ефикаснијих метода за обављање свакодневне посла*). Импонасивне активности наглашавају улогу маште и игре у трагању за креативним одговором (*Суштина креативности је у игри. Само када се играмо ми стварамо, док се играмо ми смо слободни, несигурни, своји и све нам је могуће*).

Теорије креативности оријентисане на резултат одређују креативност преко продукта (*Креативност се може оледати у стварању оригиналног дела, производа, али и у постављању, стварању нових питања и проблема: нпр. у области математике пример 'створених проблема математике', то јест недоказаних теорема. Морамо узети у обзир не само 'пронађена' решења и доказе теорема,*

већ и ошварење нових ишћања и теорема које шек шреба доказати; [Креативност се испољава у одраслом добу као] решавање пословних проблема на необичан начин, са моћним преузимањем ризика. Вођење разговора о томе шта би се могло догодити. Стварање нових производа, иоштову шехничких и уметничких. Имјовизација).

Главне одлике креативног продукта, као што показују наведени примери одговора, представљају новина, односно оригиналност и његова примереност, тј. употребљивост. Новина се може јавити на различитим нивоима: као нови радови у уметности или науци или као нова значења познатих ствари која су нова за њеног аутора ([Креативност је] стварање новој у разним доменима – наука, уметност, живој). Примереност или корисност иродукција препознаје се у капацитету створеног продукта да реши питање које је покренуло процес. Ради се о успешној примени, побољшању ефикасности извршења или увећању квалитета свакодневног живота и рада ([Креативност се испољава у шоку студија] држим одговором на свакодневне изазове).

Релационе теорије креативности усмерене су на улогу односа са окружењем за креативну особу, процесе и продукте, а крећу се од интеракција које подржавају до оних које инхибирају ([Креативност је] ...Пажњу шреба посветити и окружењу у коме ша индивидуа ствара, јер од средине, времена шакође зависи шта ће бити иривхвено као креативно, а шта не. Креативни стваралац уииче на окружење, али и шо окружење уииче на ствараоца; За већину пословних делатности, изузев уметничких, од зайослених се не очекује да буду креативни. Битно је да се иошћује ефикасна машинерија са ушврћеним ироцедурама и системима). Подржавајуће интеракције укључују дозволу која се односи на слободно изражавање и одсуство „нормализације” особе која ствара ([Креативност је] слобода избора, одсуство сшега и усмеравања). Инхибиторне интеракције ствара недостатак времена, конкуренција у раду, хијерархијска структура организације, давање предности извршењу задатка над креативношћу (Зависно од стила ионашања руководиоца и укуној амбијенши радној окружења креативност се [у одраслом добу] очекује и развија или иуши рушином реализације).

Теорије расћа наглашавају развојну природу креативности и указују на услове у којима се креативност може испољавати и развити (Тако што ће ирејознаити дечију креативност и иромовисаити је на било који досћуиан начин – ирејорукотом, иодсшицајем, разговором

*са родитељима, стручњацима, слањем деце на конкурсе, ујучивањем на права места; иако што ће у деци малој/великој настојати да пробује креативности тамо где наслуће да она 'чучи у поштаји' или где је ни сами не виде али верују да је има; иако што ће наставно особље сојствену креативности настојати да прелика на барем неке од својих ученика/студената на себи сличан или дејетиу својствен начин; иако што ће показати заинтересованости за децију личности и свестраности, а не само одрађивати оно што му дужности налаже; иако што ће поштовати креативности коју испољавају деца/студенти, чак и ако је наставник лично не поседује, и имати разумевања за евалуалну повремену одсућности својих ученика услед ангажмана који су последица деције креативности; иако што ће настојати да и сојствени рад учине креативнијим него што јесте).*

Теорије раста чине следеће теме: подстицајна настава, наставник као кључни агенс, подржавајућа школска клима, управљање креативношћу, креативни студијски програми и партнерство за креативност.

*Подстицајна настава је тема која се односи на промовисање активног учења и учења како се учи, продуктивно повезивање теорије и праксе, подржавање дивергентног мишљења и маште, подржавање мултиперспективизма кроз примерено оцењивање (Што чешиће стављати у проблемску ситуацију мотивисаној ученика да је решава. Индивидуализовати, што је могуће више, процес наставе. Уважавањем интересовања ученика подстицати стваралаштво. Развијати самообразовне компетенције ученика/студената... Подстицати истраживачке активности).*

*Наставник као кључни агенс у развоју креативности у васпитнообразовној установи је онај наставник који је сам креативан и представља модел на који се ученици угледају, с једне стране, и наставник који сам непрекидно учи и развија се у ономе чему и како учи своје ученике (Кроз креативан рад наставника са ученицима, буђење њихове радозналости, мотивације за учење, амбициозности итд.; Наставни кадар мора имати врхунска стручна и методичка знања).*

*Подржавајућа школска клима за испољавање и развој креативности подразумева вредновање креативности и слободе изражавања, промовисање самоповерења, као и промовисање разноврсности мишљења и делања свих који учествују у процесу*

учења и оних о којима се учи (*Не сме се јушићи индивидуалности појединца уклајањем у одређене оквире. Пуштајући појединца да на свој начин искаже виђење проблема и покуша да га реши; Подстицањем самопоуздања код ученика*).

Управљање креативношћу, као мера за подстицање креативности, укључује систематско препознавање креативности, мотивисање креативности и награђивање креативности (*Преознавањем креативности на различите начине испољавања, на факултетима на сарадњу са професорима, писање радова, рад у лабораторији...; Одговарајућим ангажовањем свих учесника које ће мотивисати, стимулисати и награђивати, на различите начине, креативности посебно ученика и студента*).

Креативни студијски програми су још један начин да се подржи креативност (*Изазак ван уобичајених оквира наставних планова и програма, а такође и начина оцењивања*). Креативни студијски програми треба да буду, пре свега, флексибилни, па и да студенти учествују у развијању студијских програма; програми треба да подржавају шири развој особе која се школује, а не само уско у оквиру области студирања (*Факултет се још може показати флексибилнијим уколико допусти да студенти имају утицаја на развој курикулума, садржаја и циљева; Мислим да су факултетски курсеви. Треба на Електроничком факултету, као факултетивна настава, да се слуша филозофија, историја умјетности, психологија*).

Партнерство за креативности је последња дефинисана тема у оквиру обезбеђивања услова који могу да подрже развој креативности. Она се односи на обезбеђивање ресурса и сарадњу међу институцијама које пружају или могу да пруже потребну подршку (*Материјална база наставног процеса мора бити у складу – тренду и визионарска; Проблем за израживаче: по мом сазнању, у нашој земљи, на велики проблем наилазе и израживачи, научни радници који се баве израживањем креативности у одређеним научним и уметничким областима. Главни разлог је, пре свега, затворености појединих институција по питању достигнућих резултата израживања и инструмената за мерење креативности*).

У целини посматрано, уочено је да универзитетски наставници користе индивидуалистичке теорије када говоре о општој креативности, а активистичке када говоре о њеним манифестацијама, што је процењено као погодна околност за ангажовање наставника

у подстицању креативности њихових студената. Регистровано је мање присуство релационих теорија у тумачењу креативности, док је највише разрађена теорија раста. Резултати анализе нас наводи на уверење да имплицитне теорије универзитетских наставника осцилирају између виђења креативности као посебног конструкта и његовог изједначавања са учењем и подучавањем. Наставници су видели себе као агенсе који доприносе развоју креативности студената и указали на низ услова који могу и треба да се задовоље. Закључено је да је конструктивистички приступ имплицитним теоријама креативности омогућио нове увиде и приступе ширим кластерима значења о креативности у контексту.

## Закључно разматрање

Наше проучавање имплицитних теорија и уверења о креативности васпитача и наставника започеле смо избором и конструкцијом модела који се односе на концептуализацију, перцепцију и подршку креативности у образовању. Изабрале смо 4П модел креативности од постојећих модела који су разматрани у првом поглављу, чије аспекте смо спецификовале за наше потребе. Такође, конструисале смо Развојни модел креативности, Експертски модел за подстицање креативности у школи и Интегрисани конструктивистички модел креативности. У оквиру свих модела доминантне су психолошка и педагошка перспектива из два разлога: тако су били усмерени истраживачи и наставници који су испитивани, као и ауторке књиге које су моделе конструисале (психолози који се баве проучавањем образовања).

У даљем раду на проучавању имплицитних теорија и уверења о креативности запослених у образовању, који се приказује у овој књизи, користиле смо 4П модел креативности и Експертски модел за подстицање креативности у школи. 4П модел креативности примењен је приликом испитивања повезаности уверења о природи креативности и њеним манифестацијама са другим релевантним карактеристикама. Експертски модел за подстицање креативности коришћен је за испитивање уверења наставника основне и средње школе о могућностима за испољавање и развој креативности. Модел је модификован за испитивање уверења запослених у предшколским и високошколским установама тако што су преименоване неке категорије. Два модела, која су издвојена за даљу проверу и примену



у проучавању уверења васпитача и наставника, обећавала су могућност коришћења и неких квантитативних мера, што би задовољило нашу почетну намеру о миксметодском приступу имплицитним теоријама креативности.

Избор модела за наш даљи рад на проучавању имплицитних теорија креативности заснован је на жељи да приступимо уверењима васпитача и наставника запослених у предшколским, основношколским, средњошколским и високошколским установама на што је могуће обухватнији начин и тако створимо услове за њихово међусобно поређење и повезивање, које би могло дати не само теоријске него и практичне импликације за образовање. Пажљиви читалац ће приметити да су као најпогоднији издвојени и коришћени модели који нису развијени у једној теоријској и методолошкој парадигми. Наглашавамо да је то била наша одлука, што не говори ништа лоше о потенцијалу осталих модела за испитивање имплицитних теорија и уверења о креативности. Напротив, уверене смо да би управо ови модели могли да донесу нова сазнања у области и да њихово коришћење тек предстоји.



Цртеж 6. Јеца (11): Моја школа

# СТУДИЈА 2. ПРОВЕРА МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

---

Увод

Предмет и циљеви истраживања

Метод

Резултати

Партиципативна валидација модела: студија случаја у основној школи

Партиципативна валидација модела: студија случаја у средњој школи

Закључно разматрање

## Увод

У претходном поглављу приказани су модели за разумевање природе креативности и њеног развоја у току образовања које смо развиле у првој студији: Модификација 4П модела креативности, Развојни модел креативности у детињству и младости, Експертски модел за подстицање креативности у школи и Интегрисани конструктивистички модел креативности. Наша друга студија посвећена је провери модела тако што су испитивана уверења наставника о природи, испољавању и развоју креативности на примерима појединачних образовних установа. Ради се о једној основној и једној средњој школи. Када су дефинисане теме на основу података који су прикупљени помоћу фокус група, уследило је њихово довођење у везу са подацима који су прикупљени упитничким испитивањем и дискусија налаза. Циљ је био стварање потпуније слике о испитиваним феноменима и њиховим релацијама, а пре свега провера могућности за коришћење развијених модела у даљем истраживачком поступку.

## Предмет и циљеви истраживања

Провера развијених концептуалних модела за разумевање природе креативности, њеног испољавања и подстицања у школи подразумевала је дубинско проучавање имплицитних теорија креативности запослених у образовним установама. Постављена су два истраживачка питања:

- а) Да ли испитивање уверења о природи, испољавању и развоју креативности наставника једне основне школе даје резултате који потврђују употребу модела који су конструисани у Студији 1?
- б) Да ли испитивање уверења о природи, испољавању и развоју креативности наставника једне средње школе даје резултате који потврђују употребу модела који су конструисани у Студији 1?

## Метод

Испитивање имплицитних теорија креативности наставника једне основне и једне средње школе изведено је у форми студије случаја

која подразумева интензивно, дубинско проучавање појединачног случаја, што је имало за циљ постизање комплементарности различитих извора података (Denzin & Lincoln, 2005; Popadić, Pavlović, & Žeželj, 2019). Уверења наставника о креативности и њеном развоју испитивана су применом упитника и фокус групе, како би се постигла методолошка триангулација. Фокус група је облик групног интервјуа у коме се социјална интеракција користи као извор за прикупљање података (Pavlović & Džinović, 2007).

*Учесници.* У складу са методолошком оријентацијом студије случаја, позвани су сви наставници једне основне и једне средње школе да учествују у испитивању имплицитних теорија креативности.

Изабрана је основна школа из ужег градског језгра Београда, која је учествовала у ширем акционом истраживању чији је један од циљева био подстицање креативног израза ученика у школској средини<sup>9</sup>. У школској 2013/2014. години ова школа имала је 16 одељења. Од укупно 32 наставника, који су чинили радни колектив, њих 30 је одговорило на упитник (25 жена и 5 мушкараца; трећина учитељи, а две трећине предметни наставници). Просечна старост испитаника износила је 44,30 година (SD=9,25), а дужина радног стажа варирала је од две до 34 године (M=15; SD=9,78). У фокус групи учествовало је 12 наставника који су се одазвали на позив.

Испитивање у средњој школи спроведено је у Зрењанинској гимназији<sup>10</sup>, а избор школе базиран на њеног спремности да учествује у испитивању. Наставници су, заједно са осталим запосленима, били заинтересовани за унапређивање квалитета свога рада кроз низ пројеката који су реализовани у школи. У време испитивања (2014/2015) ова школа имала је 42 одељења општег друштвено-језичког и природно-математичког смера. Од укупно 96 наставника, који су радили у школи, на упитник је одговорило њих 46, од чега су већину чиниле жене (76,09%). Узраст испитаника се кретао од 29 година до 62 године, а њихова просечна старост износила је 49,14 година. Радни стаж наставника био је између три године и 39 година, а просечан стаж износио је 22,6 година. У фокус групи, која је спроведена после упитничког испитивања, учествовало је 10 наставника који су се први пријавили.

9 Детаљније о пројекту може се видети у публикацији Шефер и сарадника (Šefer, Stanković, Đerić, & Džinović, 2015).

10 Наводимо назив школе уз сагласност њене управе.

*Инструмент*. Водич за фокус групу је садржао питања за учеснике која су следила почетно изношење налаза добијених упитником у њиховој школи:

- Да ли и у којој мери наведени подаци одражавају ваша мишљења?
- Како бисте ви интерпретирали наведене податке?
- Шта је, према вашем мишљењу, најзначајнији податак? Зашто?
- Да ли вас је нешто изненадило?
- Остали коментари?

Сврха постављених питања односила се на подстицање дискусије кроз коју би се добили дубљи увиди у мишљења исказана приликом одговарања на питања из упитника.

*Процедура прикуиљања података*. Задавање упитника спроведено је уз помоћ школског психолога и педагога. За потребе фокус групе учесницима су приказани кључни налази прве фазе истраживања. У оба случаја фокус групе су водиле лично ауторке, у просторијама образовних установа (трајање 60 минута).

*Процедура анализе података*. У обе студије случаја за анализу података који су добијени упитником коришћени су модели који су развијени у Студији 1. Други део података, транскрибовани материјал из фокус група, такође је анализиран применом квалитативне тематске анализе (Braun & Clarke, 2006). Одговори су линијски кодирани како би се идентификовале кључне речи и теме на основу којих су касније развијани кодови и категорије. У већини случајева систем кодирања почивао је на темама које су обухватиле више реченица. У циљу обезбеђивања транспарентности процеса кодирања, постепено је конструисана схема кодирања, која је обухватала примере одговора за сваки код који је развијен током анализе. У принципу, поткатегије у оквиру схеме кодирања формулисане су индуктивним путем, на основу самих података, а не према теоријским моделима. Најопштије, кодирањем смо желеле да постигнемо да се у што већој мери сачува оригиналност и специфичност података.

## Резултати

### Партиципативна валидација модела: студија случаја у основној школи

У разговору са наставницима основне школе дискутовано је о подацима који судобијени применом Упитника и обрађени применом модификованог 4П модела креативности и Експертског модела за подстицање креативности у школи. На основу података добијених у оквиру студије случаја у основној школи издвојене су четири основне теме које одражавају уверења наставника о креативности и њеном развоју у школи. То су: наставници нису агенси промене; ограничавајући наставни план и програм; недовољна финансијска подршка и ниско вредновање уметничких предмета (Pavlović & Maksić, 2014).

*а) Наставници нису агенси промене.* Утврђено је да наставници сматрају да имају изузетно важну улогу у подстицању креативности, али да је њихова улога ограничена јер не перципирају себе као агенсе промена (*Наставници су ограничени у сваком случају. Не могу даље од онога што им је дајто... Не куца се на права врати за решавање тих проблема*). Једно од идентификованих ограничења је неразвојно или фиксно схватање креативности самих наставника, према коме се креативност наставника не може развијати (*Претпоставља се да су сви наставници креативни, а знамо да је креативности нешто што немају сви бојом дајто*).

*б) Ограничавајући наставни план и програм.* Наставници основне школе указивали су на план и програм као на препреке за подстицање креативности у школи, пре свега кроз њихов обим (*Доста што мора да се уређе и онда заправо остаје мало времена да се код њих у том смислу развија креативности*). Посматрајући из угла наставника, план и програм дају предност усвајању чињеничног знања и задацима у којима се траже препознавање и репродукција (*Не слажем се да школа може у великој мери да допринесе развоју креативности зато што имамо школске програме такве какве имамо. А по мени да би се та креативности код деце развијала, ви морате да имате више задатака овореног шта у било ком предмету, а заправо је доста што прво шаблон*).

*в) Недовољна финансијска подршка.* У оквиру студије случаја у основној школи утврђено је одсуство одговарајућих средстава за

набавку школске опреме и организовање акција које подржавају креативност (*Ойетт, на крају нам често буде проблем и средства... У смислу да ученици доста играју из филмова итд., и онда се поистовећују са децом на Западу... и шта све они имају. Конкретно за музичко и те уметничке предмете... Онда им буде жао што ми као школа не можемо да им обезбедимо да имамо будње, ишару и тако неке ствари... микрофон... Како се превазилазе те проблеми? Ойетт импровизујемо*). Наставничко импровизовање и ослањање на подршку родитеља повезано је са исцрпљивањем људских ресурса, што не погодује развоју креативности (*Тражимо од родитеља. Па онда изражим колаж иако... неко дете донесе, неко не донесе... Па онда зајмиш, ја објашњавам оном детету да немамо... дај зајми... Просто, све су то ствари које коче креативност*).

1) *Ниско вредновање уметничких предмета*. Наставници сматрају да настава уметничких предмета представља повољнији контекст за подстицање креативности у односу на наставу осталих основношколских предмета (*Просто се негде, ето, то мени, сведе на предмете музичко и ликовно... Уметничке предмете, а са групе стране, уметнички предметни нису нешто многа цењени, на жалост... Али, то нисмо криви ми, него је крив образовни систем који форсира српски [језик и књижевност] и математику*). Додатни проблем представља перцепција да су уметнички предмети заправо ниско вредновани у друштву (*Некако имам утисак да у школи школовања то његово [креативност ученика за уметничке предмете] се негде није неговало и није препознато од друштва. А сам образовни систем не вреднује једнако. Мислим да се ми као негде доста трудимо, али не можете ви да кажете: 'Е сад сувер је... Има два из српској и математике, али има и те из ликовној'*).

Теме идентификоване у оквиру студије случаја у основној школи указују да наставници перципирају своју улогу као изузетно значајну за подстицање креативности у школи, али не успевају да се позиционирају као агенси промене због ограничења која намеће наставни план и програм, недостатак материјалних средстава за опрему и рад и неадекватно вредновање уметничких предмета у школи. Другим речима, у оквиру студије случаја у основној школи наставници се фокусирају на проблеме са којима се сусрећу приликом подстицања креативности у школи. Ипак, може се уочити да се теме издвојене у фокус групи са наставницима основне школе могу повезати са категоријама развијених модела.



Указивање на одсуство наставничке агенсности представља валидацију 4П модела, али и Експертског и Интегрисаног модела креативности. Наставничка перцепција одсуства агенсности може се повезати са категоријом *особа* из 4П модела, са централном улогом наставника у оквиру Експертског модела за подстицање креативности у школи, као и са индивидуалистичким концепцијама креативности у оквиру Интегрисаног модела креативности.

Преостале идентификоване теме могу се посматрати као кореспондирајуће категорији *средина* у оквиру 4П модела креативности, друштвеном нивоу у оквиру Експертског модела за подстицање креативности у школи, као и са релационим теоријама и теоријама раста из Интегрисаног модела креативности. Наведене три теме враћају нас срединским утицајима и релационим аспектима развијених модела.

Посматрано у целини, може се рећи да налази из фокус групе у основној школи допуњују податке који се могу добити применом модела, али и потврђују појединачне категорије развијених модела.

### **Партиципативна валидација модела: студија случаја у средњој школи**

У разговору са наставницима средње школе такође је дискутовано о подацима прикупљени Упитником који су обрађени применом 4П модела креативности и Експертског модела за подстицање креативности у школи. На основу података добијених у оквиру студије случаја у средњој школи издвојено је пет тема које одражавају уверења наставника о креативности и њеном развоју на средњошколском нивоу (Maksić & Pavlović, 2015).

Ради се о следећим темама: креативност је сложен, недовољно познат феномен, који се приписује креативној особи; поларизација уверења о дистрибуцији креативности међу ученицима; поларизација у односу на схватање улоге школе у подстицању креативности; кључни аспекти школског контекста који погодују развоју креативности су наставник, наставне методе и имиџ школе; ограничења за развој креативности долазе од наставног плана и програма, карактеристика ученика и друштвеног система.

*а) Креативност је сложен, недовољно познат феномен, који се приписује креативној особи. Утврђено је да наставници*

сматрају да немају довољно знања о томе шта је креативност уопште и креативност деце и младих (*Ми причамо о једном јако нејасном појму креативности. Шта је заправо креативност и која су наша очекивања од деце, шта значи креативно деце*). Ипак, у наставничким дефиницијама креативност се поистовећује са мотивацијом и радозналешћу ученика (*По мени, постоје они ученици који су изворно мотивисани, заинтересовани и креативни*).

б) *Поларизација уверења о дисперзији креативности међу ученицима*. Утврђено је да су уверења наставника поларизована у односу на инклузивност креативности. Инклузивно схватање креативности подразумева да су сви ученици креативни (*Нема особе која није стваралац. Дакле нема деце које није креативно. ...мислим да треба да хоћемо од тога да су сва деца креативна*), док ексклузивно схватање приписује креативност само ретком броју изузетних ученика (*Увек има тих изузетних, с којима се ради на ваннаставним активностима*).

в) *Поларизација у односу на схватање улоге школе у подстицању креативности*. Утврђено је да наставничка уверења варирају од схватања да школа може да подржи развој креативности (*Мислим да је могуће у редовној настави одржати креативан час... да је наша дужност да што више деце анимирамо*) до схватања да улога школе заправо и није да подстиче креативност ученика (*Смајрам да школа није та институција која подстиче креативност него да је, пре свега, у многу већој мери то породица*).

г) *Кључни аспекти школског контекста који поодују развоју креативности су наставник и наставне методе, али и имиџ школе*. Утврђено је да наставници сматрају да је њихова улога у подстицању креативности значајна, али да зависи од предмета (*Ја верујем да могу [да подстичем креативност ученика], ја верујем. Мислим, не кажем да успевам, али верујем и имамо где не успевам, да би вероватно нешто могло да се уради*).

Издвојене су специфичне наставне методе које погодују развоју креативности, међу којима су диференцијација и индивидуализација наставе, интердисциплинарност и подстицање критичког мишљења (*То је развој критичког мишљења, филозофија за децу и филозофија у пракси ... То је метода које ученике стави у позицију да критички размишљају и ставља пред њих један интелектуални изазов: дакле не треба им никакво предзнање. ... Нема коначне истине која ће бити суверисана*).

Издвојени су и елементи школског контекста који се односе на позиционираност школе у локалној заједници (*Код нас постоји [креативност], имамо резултате на такмичењу у разним другим активностима, иако да мислим да је добро*).

д) Ограничења за развој креативности у средњој школи долазе од наставног плана и програма, али и од неких карактеристика ученика и друштвеног система. Утврђено је да наставници средње школе сматрају да на нивоу образовног система наставни план и програм представља ограничавајући фактор за развој креативности (*Проблем је план и програм који ми је дало Министарство*).

Поред тога, утврђено је да наставници сматрају да карактеристике средњошколаца такође представљају ограничавајући фактор: перципирани пад селективних критеријума за упис у средње школе, као и карактеристике дигиталних генерација (*Била је селекција далеко строжа. Били су пријемни далеко озбиљнији, иако да смо ми имали ђаке који су у сиротињу били далеко изнад просека. Саг... Тако да имате нај проблем, увек се прилађавамо неком средњем ученику који у суштини не постоји*).

Најзад, ограничења су перципирана на нивоу друштвеног система, за који се сматра да не вреднује у довољној мери креативност (*И још важна једна ствар, друштво, медији, све око нас намеће младима идеје попут неважних, стварних и евалуационо остварених. Далеко су научни радници. Тек-и тек се понекад јави неко име, иако да и нај проблем имате. Рецимо изузетне ђаке често другови зову ширеберима. Јер видиш и сами да квалитет није мерило успеха*).

Теме идентификоване у оквиру студије случаја у средњој школи указују на то да су уверења наставника о креативности и њеном подстицању на средњошколском нивоу поларизована. Наставници, наставне методе и имиџ школе перципирани су као подстицајни за развој креативности, док су ниво образовног и друштвеног система, као и карактеристике нових генерација издвојени као ограничавајући аспекти подстицања креативности.

Теме издвојене у фокус групи са наставницима средње школе могу се повезати са категоријама модела које смо развиле у претходним студијама. Дефиниције креативности које су дали наставници представљају валидацију 4П модела и индивидуалистичких концепција креативности. Слично се односи и на поларизације наставничких уверења у односу на дистрибуцију креативности међу ученицима средње школе.

Наставничка уверења о улози средње школе у развоју креативности, као и схватања подстицајних и ограничавајућих фактора, могу се посматрати као валидација Експертског модела за подстицање креативности у школи и релационих теорија из Интегрисаног модела креативности.

Посматрајући у целини, и фокус група у средњој школи потврђује појединачне категорије развијених модела. Подаци који нису у потпуности обухваћени моделима односе се на улогу имица школе, као и на карактеристике дигиталних генерација.

## Закључно разматрање

На основу података добијених у фокус групама са наставницима једне основне и једне средње школе идентификоване су теме које се спонтано јављају када наставници говоре о креативности. Фокус групе са наставницима имале су функцију партиципативне валидације модела који су развијени у претходним фазама, јер су наставници били позвани да коментаришу податке добијене применом модела на нивоу њихове школе. Ова врста валидације својствена је квалитативним студијама и може се сматрати стратегијом провере истраживачких модела, методологија и интерпретација.

На основу података добијених у студијама случаја основне и средње школе може се рећи да су модели за разумевање схватања креативности и њеног подстицања у школском контексту начелно валидирани. Највећи број одговора наставника и типова њихових уверења садржан је у категоријама развијених модела. То се посебно односи на категорије особе из 4П модела креативности, затим на ниво наставника, наставног плана и програма и друштвеног система из Експертског модела за подстицање креативности, као и на индивидуалистичке и релационе теорије у оквиру Интегрисаног модела за проучавање креативности.

Другим речима, спонтани говор наставника током фокус група може се у највећој мери посматрати кроз референтни оквир модела које смо развили у претходним студијама. У малој мери подаци добијени квалитативним студијама случаја допуњују развијене моделе кроз садржаје који моделима нису предвиђени. На овај начин наведене студије указују на могућност шире примене развијених модела за проучавање креативности. Након ових квалитативних, партиципативних студија уследиле су, стога, студије примене изабраних модела.



Цртеж 7. Андреа (12): Моја школа

# СТУДИЈА 3. ПРИМЕНА МОДЕЛА ЗА ИСПИТИВАЊЕ ИМПЛИЦИТНИХ ТЕОРИЈА КРЕАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

---

Увод

Предмет и циљеви истраживања

Метод

Резултати

Уверења о креативности запослених у образовању

*Разлике у уверењима о креативности запослених у образовању*

*Ефекат пола, узраста и дужине радног стажа запослених у  
образовању на њихова уверења о креативности*

Ефекат неких обележја запослених у образовним установама  
различног нивоа на њихова уверења о креативности

*Предшколска установа*

*Основна школа*

*Средња школа*

*Универзитет*

Уверења о креативности и кретање кроз образовни систем

**Закључно разматрање**

## Увод

Модел, чији је развој приказан у претходним поглављима, примењени су за испитивање имплицитних теорија о креативности запослених у васпитнообразовним установама од предшколског нивоа до универзитета, ради бољег разумевања услова за испољавање и развој креативности у образовању. Уверења васпитача из предшколских установа и наставника основних, средњих и високих школа посматрана су у контексту 4П модела креативности и Експертског модела за подстицање креативности. Ради се о квантитативном делу нашег истраживања у којем смо се бавиле испитивањем сличности и разлика у уверењима васпитача и наставника са различитих образовних нивоа и ефектима изабраних обележја наших испитаника на њихова уверења о природи креативности, њеном испољавању и могућностима за развој.

## Предмет и циљеви истраживања

Предмет проучавања у овој студији биле су имплицитне теорије креативности запослених у образовању. У циљу бољег упознавања услова у којима се јављају одређена уверења о природи и развоју креативности, постављена су следећа истраживачка питања:

- а) Да ли постоје статистички значајне разлике у уверењима о природи, испољавању и развоју креативности запослених у предшколским, основношколским, средњошколским и високошколским установама и да ли су за ова уверења битна социодемографска обележја запослених у образовању (пол, старост, дужина радног стажа)?
- б) Да ли се статистички значајно разликују уверења о природи, испољавању и развоју креативности запослених на једном образовном нивоу (предшколска установа, основна школа, средња школа, универзитет) с обзиром на нека обележја која су релеватна за њихов рад и установу у којој раде?
- в) Да ли се статистички значајно разликују уверења о природи, испољавању и развоју креативности запослених у образовним установама са два суседна нивоа образовања (предшколска и основношколска установа; основношколска и средњошколска установа; средњошколска и високошколска установа)?

## Метод

У оквиру ове студије истраживане су карактеристике имплицитних теорија кретивности применом квантитативних поступака анализе података.

*Учесници у истраживању.* Реч је о запосленима у предшколским установама, основним школама, средњим школама и на универзитету који су већ описани у поглављу које је посвећено Студији 1. У овом делу ћемо додатно дискутовати о неким од њихових карактеристика које би могле бити значајне за релације које се испитују.

Према подацима садржаним у Табели 6, већина наших испитаника биле су жене. Број мушкараца у узорку запослених у предшколским установама је врло мали, у основној и средњој школи их је нешто више, док међу универзитетским наставницима преовладавају. Према старости, запослени у предшколским установама су најмлађи, запослени у основним школама су нешто старији, док су запослени у средњим школама и на универзитету мало старији од запослених у основним школама. На сличан начин се разликују учесници из различитих васпитних и образовних установа по дужини радног стажа: запослени у предшколским установама у просеку имају најкраћи, а наставници универзитета најдужи радни стаж.

**Табела 6.** Социодемографске карактеристике запослених у образовању

Карактеристике		Предшколска установа	Основна школа	Средња школа	Универзитет
Пол (%)	Мушко	1,80	21,00	25,10	63,60
	Женско	98,20	79,00	74,90	36,40
Старост (у годинама)	R	20-58	24-60	23-65	23-67
	M	37,40	42,15	43,89	43,00
	S.D.	9,06	8,81	10,42	13,31
Радни стаж (у годинама)	R	1-32	1-39	1-40	1-41
	M	12,30	14,70	17,12	18,39
	S.D.	9,49	9,71	10,47	12,92

Када је реч о радном месту запослених у васпитнообразовним установама који су учествовали у испитивању, међу запосленима у



предшколским установама доминирају професионални васпитачи (Табела 7). У групи запослених у основним школама има нешто мало више предметних наставника у односу на разредне наставнике, док је међу запосленима у средњима школама више наставника који предају у стручним школама него у гимназијама. Међу испитаницима који су наставници на универзитету, били су заступљени они чији је радни статус у распону од најнижег (асистент) до највишег нивоа (редовни професор). Оваква структура узорка може се сматрати повољном, јер обухвата представнике различитих радних места која постоје у васпитнообразовним установама, а чији извршиоци заједно учествују у остваривању васпитнообразовне делатности.

На основу описа група испитаника који су учествовали у нашем истраживању можемо да констатујемо да су у великој мери слични подацима о васпитном и наставном особљу које чини образовни сектор према званичним статистичким подацима надлежних државних институција (Statistički godišnjak Republike Србије, 2011). Овај податак увећава вредност налаза који су добијени на узорцима, јер се може претпоставити да добро представљају односе у популацији.

*Инструмент.* Упитник за испитивање имплицитних теорија креативности (описан у уводном поглављу о нашем истраживању).

*Процедура прикупљања података.* Испитивање је спроведено задавањем папирне верзије Упитника групама запослених у различитим образовним установама у периоду од 2010. до 2013. године, што су углавном урадиле саме ауторке. У мањем броју случајева, задавање упитника поверено је стручној служби предшколске установе или школе, психологу и педагогу, уз информацију о истраживачком циљу и уверавање да ће прикупљени подаци бити коришћени искључиво у истраживачке сврхе. Универзитетски наставници су контактирани лично и могли су да одговоре електронским путем. Неуједначеност услова приликом задавања Упитника била је нужна из практичних и економских разлога, али сматрамо да то није битно утицало на резултате истраживања. Подаци о социодемографским карактеристикама, о којима су постављена питања у Упитнику, допуњени су подацима које су регистровали анкетари на терену.

*Анализа података.* Подаци су анализирани у складу са постављеним истраживачким питањима.

**Табела 7.** *Структура узорка зайослених у васийнообразовној установи йрема радном месту*

Предшколска установа		Основна школа		Средња школа		Универзитет	
f	Васпитач	71	Разредни наставник	57	Наставни гимназије	92	Редовни професор
(%)		(61,20)		(42,22)		(35,94)	(34,88)
f	Професор (језика, музике)	6	Предметни наставник	72	Наставник стручне школе	137	Доцент
(%)		(5,17)		(53,33)		(53,51)	(16,28)
f	Педагог/ психолог	10	Педагог/ психолог	5	Педагог/ психолог	6	Сарадник у настави
(%)		(8,62)		(3,70)		(2,35)	(13,95)
f	Управа	1	Управа	1	Управа	0	Лектор
(%)		(0,88)		(0,74)		0,00	(2,33)
f	Медицинска сестра - васпитач	28			Наставник гимназије и стручне школе	21	Асистент
(%)		(24,13)				(8,20)	(32,56)
f	Укупно	116		135		256	43
(%)		(100,00)		(100,00)		(100,00)	(100,00)

У првој делу обраде података испитиване су разлике у уверењима група запослених из предшколских, основношколских, средњошколских и високошколских установа о природи креативности, њеном испољавању на различитим узрастима и врсти и степену доприноса образовања развоју креативности. Уследило је испитивање ефеката битних социодемографских обележја запослених у образовним установама (пол, старост и дужина радног стажа) на њихова уверења о природи креативности, манифестацијама креативности и степену доприноса и врстама доприноса васпитнообразовне установе развоју креативности.

У другом делу обраде података испитивана је значајност разлика у уверењима запослених у предшколским, основношколским, средњошколским и високошколским установама о креативности и њеном развоју, тако што су вршена поређења унутар групе запослених у установи одређеног нивоа:

- а) на нивоу предшколског образовања испитиване су разлике у уверењима запослених према радном месту: упоређена су уверења васпитача и осталих запослених у предшколским установама;
- б) на нивоу основног образовања испитиване су разлике у уверењима наставника према циклусу основног образовања у којем наставник ради и према средини у којој се налази школа: упоређена су уверења разредних и предметних наставника, а потом уверења наставника из градских и наставника из сеоских основних школа;
- в) на нивоу средњег образовања испитиване су разлике у уверењима наставника према типу школе у којој наставник ради и области којој припада предмет који наставник предаје: упоређена су уверења наставника гимназија (опште средње школе) и наставника који раде у стручним школама, као и уверења наставника који предају природно-техничке и наставника који предају друштвено-хуманистичке предмете у средњој школи;
- г) на нивоу високог образовања испитиване су разлике у уверењима наставника према области којом се наставник бави и према професионалном статусу који наставник има: упоређена су уверења наставника природних и наставника друштвених наука, као и уверења наставника који имају

виши радни статус (доценти и професори) и наставника чији је радни статус на факултету нижи (асистенти, сарадници у настави).

У трећем делу обраде података испитивана је значајност разлика у уверењима о креативности и њеном развоју запослених у различитим образовним установама кроз које се деца, ученици и студенти крећу, тако што су међусобно поређена уверења група запослених у образовању са образовних нивоа који се настављају једни на друге:

- а) упоређена су уверења васпитача, који раде са децом у предшколској установи, са уверењима разредних наставника који раде са ученицима права четири разреда основне школе, због адаптације деце приликом преласка са предшколског на основношколско образовање;
- б) упоређена су уверења предметних наставника основне школе (који предају од петог до осмог разреда) са уверењима наставника средње школе, због адаптације ученика приликом преласка са основношколског на средњошколско образовање;
- в) упоређена су уверења наставника средње школе са уверењима наставника универзитета због адаптације ученика/студената приликом преласка са средњошколског на високошколско образовање.

Приликом испитивања значајности разлика у имплицитним уверењима о креативности примењени су статистички поступци које су прикупљени подаци дозвољавали. Рао-Скотов хи квадрат тест коришћен је у случају питања за која су могли бити добијени вишеструки одговори (о природи креативности, манифестацијама креативности и доприносима образовне институције развоју креативности), док је код питања о степену доприноса образовне установе развоју креативности примењен стандардни Пирсонов хи квадрат тест (Decady & Thomas, 2000).

## Резултати

### Уверења о креативности запослених у образовању

#### *Разлике у уверењима о креативности запослених у образовању*

Статистички показатељи указују на извесне разлике у уверењима о природи креативности која изражавају запослени из предшколских, основношколских, средњошколских и високошколских установа: Rao-Skotov  $\chi^2(N = 645, df = 12) = 19,40, p = 0,079$  (Табела 8). Могло би се рећи да постоји тенденција да од предшколских до високошколских установа расте број запослених у њима који дефинишу креативност као креативну особу и креативни продукт, а опада број оних који дефинишу креативност као креативан процес и утицај средине. Другим речима, код запослених на нижим нивоима образовања чешће је одређивање креативности као креативног процеса и указивање на улогу срединских фактора. С друге стране, запослени на вишим нивоима образовања, више су склони да одређују креативност као својство особе, као и да придају нешто већи значај креативним продуктима.

**Табела 8.** Уверења запослених у образовању о природи креативности

Образовна установа	Одређење креативности				Укупно испитаника
	Особа	Процес	Продукт	Средина	
Предшколска установа	f 63 % 56,3	62 55,4	14 12,5	22 19,6	112
Основна школа	f 144 % 62,1	106 45,7	31 13,4	24 10,3	232
Средња школа	f 161 % 63,1	115 45,1	38 14,9	27 10,6	255
Универзитет	f 32 % 69,6	17 37,0	9 19,6	2 4,3	46
Укупно одговора	f 400	300	92	75	867

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100%, јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Уследило је условно поређење уверења о испољавању креативности на узрастима са којима одређена група запослених у образовању ради. Утврђено је да се јављају значајне статистичке разлике између запослених у предшколској, основношколској, средњошколској и високошколској установи: Rao-Skotov  $\chi^2(N = 591, df = 12) = 29,74, p = 0,003$  (Табела 9). Можемо рећи да виђење креативности као креативног процеса, које је најфреквентније на свим узрастима, бележи пад од млађих ка старијим нивоима образовања, тако да је на високошколском нивоу најниже у односу на све претходне посматране нивое. Виђење креативности као својства особе, напротив, расте од основне школе до универзитета. Позивање не утицаје средине, које је иначе најређе у одговорима о испољавању креативности, прати тренд одређивања креативности као креативног процеса: креативна средина је најприсутнија код предшколског нивоа образовања, а најмање заступљена на универзитетском нивоу. Креативна продукција, која је умерено присутна у одговорима, чешће је присутна у уверењима о манифестовању на највишем,

**Табела 9.** Уверења запослених у образовању о манифестацијама креативности на нивоу образовања у којем раде

Образовна установа		Манифестације креативности на одговарајућем узрасту				Укупно испитаника
		Особа	Процес	Продукт	Средина	
Предшколска установа	f	27	73	21	15	96
	%	28,1	76,0	21,9	15,6	
Основна школа	f	56	168	30	20	224
	%	25,0	75,0	13,4	8,9	
Средња школа	f	89	173	29	16	229
	%	38,9	75,5	12,7	7,0	
Универзитет	f	18	29	10	1	42
	%	42,9	69,0	23,8	2,4	
Укупно одговора	f	190	443	90	52	775

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100%, јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

универзитетском, и најнижем, предшколском нивоу образовања, у односу на ниво основношколског и средњошколског образовања.

Иако су утврђене статистички значајне разлике у уверењима о степену доприноса васпитнообразовне установе развоју креативности међу запосленима из предшколских, основношколских, средњошколских и високошколских установа, ове разлике нису изразите:  $\chi^2$  ( $N = 581$ ,  $df = 3 = 13,735$ ,  $p = 0,003$ ,  $Kramerovo V = 0,154$ ). Вероватно је разлог овоме то што је већина из свих група запослених у образовању уверена да образовне установе могу у великој мери допринети развоју креативности. Уочавамо тенденцију да број оних који су уверени да образовна установа у којој раде може допринети развоју креативности опада од образовних установа нижег ка образовним установама вишег нивоа.

**Табела 10.** Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности

Образовна установа	Врсте доприноса развоју креативности								Укупно испитаника
	Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство		
Предшколска установа	f 49 % 44,5	43 39,1	50 45,5	5 4,5	22 20,0	36 32,7	31 28,2	110	
Основна школа	f 85 % 38,8	60 27,4	45 20,5	13 5,9	28 12,8	61 27,9	23 10,5	219	
Средња школа	f 106 % 45,1	75 31,9	55 23,4	19 8,1	31 13,2	65 27,7	22 9,4	235	
Универзитет	f 23 % 56,1	10 24,4	1 2,4	7 17,1	12 29,3	9 22,0	3 7,3	41	
Укупно одговора	f 263	188	44	44	93	171	79	605 989	

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Нађене су статистички значајне разлике у уверењима која се односе на врсте доприноса васпитнообразовне установе развоју креативности међу запосленима из предшколских, основношколских, средњошколских и високошколских установа: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 605$ ,  $df = 21$ ) = 62,64,  $p < 0,001$  (Табела 10). На основу података који су садржани у датој табели, можемо рећи да запослени у предшколским установама чешће истичу допринос слободних активности, образовне климе, управљања креативношћу и партнерства у подстицању креативности, док се у одговорима представника високошколских установа чешће указује на доприносе наставних активности, наставника и студијског програма.

*Ефекати пола, узраси и дужине радној сјажа зайослених у образовању на њихова уверења о креативности*

*Ефекати пола.* Нису нађене статистички значајне разлике у уверењима о природи креативности запослених у образовним установама различитог нивоа с обзиром на њихов пол: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 517$ ,  $df = 4$ ) = 2,55,  $p = 0,640$ . Може се претпоставити да мушкарци и жене који раде у предшколским, основношколским, средњошколским и високошколским образовним установама на сличан начин дефинишу креативност. Отежавајућу околност за извођење поузданијег закључака о ефекту пола на концептуализацију креативности представља чињеница да је међу испитаницима било значајно више (четири пута) жена него мушкараца.

Уверења о степену доприноса образовања развоју креативности запослених у образовним установама различитог нивоа не разликују се значајно с обзиром на њихов пол:  $\chi^2$  ( $N = 467$ ,  $df = 1$ ) = 1,919,  $p = 0,166$ , Kramerovo  $V = 0,064$ . Међутим, појављују се значајне разлике у врстама доприноса образовања развоју креативности које наводе мушкарци и жене: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 488$ ,  $df = 7$ ) = 29,96,  $p < 0,001$  (Табела 11). Увид у дату табелу указује да жене више наглашавају улогу ваннаставних активности, образовне климе, наставника и партнерства, а мушкарци улогу наставних активности у развоју креативности. Рекли бисмо да су мушкарци фокусирани на обавезне активности образовне установе, док су жене отворене за шире доприносе који укључују ниво образовног система.



**Табела 11.** Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на пол запослених

Пол	Врсте доприноса образовања								
		Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство	Укупно испитаника
Мушки	f	53	23	10	7	10	27	6	99
	%	53,5	23,2	10,1	7,1	10,1	27,3	6,1	
Женски	f	159	126	121	30	62	109	63	389
	%	40,9	32,4	31,1	7,7	15,9	28,0	16,2	
Укупно одговора	f	212	149	131	37	72	136	69	806

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

*Ефекат узраста.* Уверења о природи креативности запослених у образовним установама различитог нивоа не разликују се значајно с обзиром на њихов узраст: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 517$ ,  $df = 8$ ) = 9,17,  $p = 0,328$ ). Нема значајних разлика нити у вези са уверењима о степену доприноса образовања развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 467$ ,  $df = 2$ ) = 2,150,  $p = 0,341$ , Kramerovo  $V = 0,068$ ).

Јављају се значајне разлике у уверењима о врстама доприноса образовања развоју креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 488$ ,  $df = 14$ ) = 30,03,  $p = 0,008$  (Табела 12). Млађи придају већи значај ваннаставним активностима, а старији образовном / наставном/ студијском програму. Млађи наставници дају предност ономе што се догађа у образовној установи, а старији утицајима образовног система. Разлике потврђују резултати испитивања ефеката дужине радног стажа запослених у образовању о могућностима за подстицање креативности.

**Табела 12.** Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на узраст запослених

Старост (у годинама)	Врсте доприноса образовања								
	Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство	Укупно испитаника	
До 35	f	68	43	48	11	26	41	19	143
	%	47,6	30,1	33,6	7,7	18,2	28,7	13,3	
Од 36 до 49	f	89	71	62	12	20	55	37	218
	%	40,8	32,6	28,4	5,5	9,2	25,2	17,0	
50 и више	f	55	35	21	14	26	40	13	127
	%	43,3	27,6	16,5	11,0	20,5	31,5	10,2	
Укупно одговора	f	212	149	131	37	72	136	69	488
									806

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

*Ефекат дужине радног стажа.* Уверења запослених у образовању о природи креативности не разликују се значајно с обзиром дужину њиховог радног стажа: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 517$ ,  $df = 8$ ) = 9,14,  $p = 0,331$ . Није утврђена значајна разлика ни у уверењу о степену доприноса образовања развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 467$ ,  $df = 2$ ) = 1,223,  $p = 0,543$ , Kramerovo  $V = 0,051$ . Уверења запослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности значајно се разликују с обзиром на дужину њиховог радног стажа: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 488$ ,  $df = 14$ ) = 25,11,  $p = 0,034$  (Табела 13). Наставници који имају краћи радни стаж придају већи значај наставним и ваннаставним активностима, док је за наставнике који раде дуже важнија улога наставника и развијање система за управљање креативношћу у образовној установи.

**Табела 13.** Уверења зајослених у образовању о врстама доприноса образовања развоју креативности с обзиром на дужину радног стажа зајослених

Радни стаж (у годинама)	Врсте доприноса образовања								Укупно испитаника
	Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство		
До 5	f	52	35	35	9	17	34	14	107
	%	48,6	32,7	32,7	8,4	15,9	31,8	13,1	
Од 6 до 19	f	107	69	66	14	27	49	38	234
	%	45,7	29,5	28,2	6,0	11,5	20,9	16,2	
20 и више	f	53	45	30	14	28	53	17	147
	%	36,1	30,6	20,4	9,5	19,0	36,1	11,6	
Укупно одговора	f	212	149	131	37	72	136	69	488
									805

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

## Ефекат неких обележја запослених у образовним установама на њихова уверења о креативности

### Предшколска установа

*Ефекат радног места.* Васпитачи и други запослени у предшколским установама не разликују се статистички значајно по томе како дефинишу креативност: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 112$ ,  $df = 4$ ) = 7,93,  $p = 0,094$ . Сви који раде у предшколској установи дефинишу креативност најчешће као креативан процес и особу, а знатно ређе као креативну средину и креативан продукт.

Васпитачи и други запослени у предшколским установама не разликују се статистички значајно по томе како виде манифестације

креативности на овом узрасту: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 96$ ,  $df = 4$ ) = 1,54,  $p = 0,820$ . Креативност коју опажају у предшколском периоду за запослене у предшколској установи, пре свега, је креативан процес, а знатно ређе креативна особа, продукт и средина.

Васпитачи и други запослени у предшколским установама на сличан начин процењују степен доприноса предшколске установе развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 102$ ,  $df = 1$ ) = 0,977,  $p = 0,323$ , Kramerovo  $V = 0,098$ .

Запослени у предшколским установама не разликују се статистички значајно ни по уверењима о врстама доприноса предшколске установе развоју креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 110$ ,  $df = 7$ ) = 8,78,  $p = 0,269$ . Васпитачи и други запослени у предшколској установи, у највећем броју, су уверени да предшколска установа може у великој мери допринети развоју креативности, док се доприноси могу сврстати у три групе: највећи утицај се придаје обавезним и слободним активностима и образовној клими, мање управљању, партнерству и васпитачу, а најмање планираним васпитнообразовним програмима.

### Основна школа

*Ефекат и тиша наситаве (разредна-прегметина).* Разлике у уверењима о природи креативности између разредних и предметних наставника основне школе нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 122$ ,  $df = 4$ ) = 8,04,  $p = 0,090$ . Могу се уочити извесне тенденције које се односе на то да разредни наставници чешће одређују креативност као процес, а предметни наставници као особу.

Разлике у уверењима о манифестацијама креативности у основношколском периоду између разредних и предметних наставника основне школе нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 117$ ,  $df = 4$ ) = 4,05,  $p = 0,400$ . Већина из обе групе види креативност као креативан процес, знатно ређе као особу, утицај средине и продукт.

Разредни и предметни наставници не разликују се међусобно ни по томе како процењују степен доприноса основне школе развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 116$ ,  $df = 1$ ) = 0,100,  $p = 0,752$ , Kramerovo  $V = 0,029$ . Већина наставника уверена је да основна школа може у великој мери допринети развоју креативности ученика.

Наставници разредне и предметне наставе разликују се значајно у процени врста доприноса основне школе развоју креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 116$ ,  $df = 7$ ) = 14,84,  $p = 0,038$  (Табела 14). Разредни наставници, који раде са млађим узрастима, чешће наводе образовну климу, а предметни наставници, који предају старијим разредима, чешће указују на наставне активности и управљање креативношћу као на аспекте који могу допринети развоју креативности у школи.

**Табела 14.** Уверења разредних и предметних наставника о врстама доприноса основне школе развоју креативности

Наставници основне школе	Врсте доприноса основне школе							
	Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство	Укупно испитаника
Разредни	f 13 % 25,0	19 36,5	12 23,1	2 3,8	6 11,5	7 13,5	7 13,5	52
Предметни	f 28 % 43,8	10 15,6	18 28,1	4 6,3	5 7,8	18 28,1	6 9,4	64
Укупно одговора	f 41	29	30	6	11	25	13	116 155

Напомена. Збирова фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

*Ефекат средине (село–град).* Наставници који раде у градским и сеоским основним школама разликују се статистички значајно по томе како одређују креативност: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 232$ ,  $df = 4$ ) = 17,05,  $p = 0,002$  (Табела 15). Наставници из градских школа чешће описују креативност као особу или процес, док наставници из сеоских школа чешће помињу улогу средине. Изгледа да наставници који раде у сеоској средини, која је по правилу скромнија у погледу опремљености, имају бољи увид у допринос средине испољавању и развоју креативности.

**Табела 15.** Уверења наставника из градских и сеоских основних школа о природи креативности

Основна школа		Дефинисање креативности				Укупно испитаника
		Особа	Процес	Продукт	Средина	
Село	f	53	37	11	17	96
	%	55,2	38,5	11,5	17,7	
Град	f	91	69	20	7	136
	%	66,9	50,7	14,7	5,1	
Укупно одговора	f	144	106	31	24	305

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Подаци указују на то да се наставници који раде у основним школама у градској и сеоској средини значајно статистички разликују и по томе како описују манифестације креативности на основношколском узрасту: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 224$ ,  $df = 4$ ) = 23,31,  $p < 0,001$  (Табела 16). Наставници из градских школа чешће говоре о креативној особи и креативним продуктима у односу на наставнике из сеоских школа, док наставници из сеоских школа чешће од наставника градских школа описују испољавање креативности као креативан процес. Чешће опажање креативности као процеса у сеоској средини може бити још један показатељ уверења наставника да креативност има велики развојни потенцијал у подстицајном окружењу. Резултати који следе о степену доприноса школе развоју креативности то потврђују.

**Табела 16.** Уверења наставника из градских и сеоских школа о манифестовању креативности на основношколском узрасу

Основна школа		Манифестације креативности у основношколском периоду				Укупно испитаника
		Особа	Процес	Продукт	Средина	
Село	f	14	75	4	10	96
	%	14,6	78,1	4,2	10,4	
Град	f	42	93	26	10	128
	%	32,8	72,7	20,3	7,8	
Укупно одговора	f	56	168	30	20	274

Напомена. Збирова фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Нађене су значајне разлике у уверењима наставника који раде у сеоским и градским основним школама у процени степена доприноса основне школе развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 219$ ,  $df = 1$ ) = 8,594,  $p = 0,003$ ,  $Kramerovo V = 0,198$  (Табела 17). Наставници из сеоских школа чешће процењују, у односу на наставнике из градских школа, да су велике могућности основне школе да допринесе развоју креативности.

**Табела 17.** Уверења наставника из градских и сеоских школа о степену доприноса основне школе развоју креативности

Основна школа		Степен доприноса основне школе		Укупно
		У малој мери	У великој мери	
Село	f	3	85	88
	%	3,4	96,6	
Град	f	21	110	131
	%	16,0	84,0	
Укупно	f	24	195	219

Међутим, наставници који раде у градским и сеоским основним школама не разликују се значајно по уверењима о врстама доприноса основне школе развоју креативности:  $Rao-Skotov \chi^2$  ( $N =$

219,  $df = 7$ ) = 5,60,  $p = 0,588$ . Наставници из градских и сеоских школа слично виде улогу различитих врста доприноса основне школе развоју креативности.

### *Средња школа*

*Ефекати шкoле (oйшшa-сшручнa)*. Нису нађене статистички значајне разлике у уверењима наставника из гимназија и средњих стручних школа о природи креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 223$ ,  $df = 4$ ) = 2,04,  $p = 0,728$ . Наставници гимназија и стручних школа дефинишу креативност на сличан начин и то најчешће као креативну особу и процес, а потом као продукт и средину.

Нема значајних разлика у уверењима наставника који раде у гимназијама и наставника који раде у средњим стручним школама о манифестацијама креативности у току средње школе: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 201$ ,  $df = 4$ ) = 2,79,  $p = 0,594$ . Подаци указују на то да наставници гимназија и стручних школа на сличан начин опажају испољавање креативности ученика са којима раде и то, пре свега, као креативан процес.

Нема значајних разлика у уверењима наставника гимназија и средњих стручних школа о степену доприноса средње школе развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 196$ ,  $df = 1$ ) = 0,070,  $p = 0,791$ , Kramerovo  $V = 0,019$ . Већина наставника изражава уверење да средња школа може у великој мери допринети развоју креативности ученика.

Разлике у уверењима наставника гимназија и средњих стручних школа о врстама доприноса средње школе развоју креативности, такође, нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 206$ ,  $df = 7$ ) = 4,26,  $p = 0,749$ . Наставници гимназије и средњих стручних школа на сличан начин процењују поједине врсте доприноса средње школе развоју креативности ученика.

*Ефекати настaвнoй шредмeшa (шрнрoдне нaуке-друшшвене нaуке)*. Нису установљене статистички значајне разлике у уверењима о природи креативности између наставника средњих школа који предају наставне предмете из домена природних и друштвених наука: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 197$ ,  $df = 4$ ) = 2,69,  $p = 0,611$ . Без обзира на предмет који предају, наставници најчешће одређују креативност као креативну особу.



Уверења о манифестацијама креативности на средњошколском узрасту наставника који предају природне предмете статистички се значајно разликују од уверења наставника који предају друштвене предмете у средњој школи: Rao-Skotov  $\chi^2$  (N = 177, df = 4) = 17,62, p = 0,001 (Табела 18). Наставници природних наука чешће дефинишу манифестовање креативности као креативан процес, док наставници друштвених наука чешће опажају испољавање креативности као својства особе или резултат утицаја средине.

**Табела 18.** Уверења наставника природних и друштвених предмета о манифестацијама креативности на средњошколском узрасту

Средњошколски наставници		Манифестације креативности у средњошколском периоду				Укупно испитаника
		Особа	Процес	Продукт	Средина	
Природни предмети	f	32	78	11	2	93
	%	34,4	83,9	11,8	2,2	
Друштвени предмети	f	44	54	9	10	84
	%	52,4	64,3	10,7	11,9	
Укупно одговора	f	76	132	20	12	240

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Наставници који предају природне и друштвене предмете у средњој школи не разликују се значајно по томе како процењују степен доприноса средње школе развоју креативности:  $\chi^2$  (N=179, df =1) = 0,477, p = 0,490, Kramerovo V= 0,052. Већина наставника изражава уверење да средња школа може у великој мери допринети развоју креативности.

Наставници који предају природне и друштвене предмете у средњој школи не разликују се значајно ни по томе које врсте доприноса средње школе развоју креативности наводе: Rao-Skotov  $\chi^2$  (N = 185, df = 7) = 1,56, p = 0,980.

**Универзитетски**

*Ефекат студијског програма (природне науке–друштвене науке).* Нема значајних разлика у томе како универзитетски наставници који предају природне и друштвене науке одређују природу креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 46$ ,  $df = 4$ ) = 5,21,  $p = 0,267$ . За већину наставника из обе групе креативност је, пре свега, својство особе.

Универзитетски наставници који предају природне и друштвене науке не разликују се значајно ни по томе како опажају манифестације креативности у току студија: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 43$ ,  $df = 4$ ) = 3,26,  $p = 0,516$ . Овога пута преовлађује виђење креативности као креативног процеса.

Уз истицање да се ради о ниским фреквенцијама, може се рећи да подаци упућују на то да универзитетски наставници, који се баве друштвеним наукама, чешће процењују да студије могу у великој мери допринети развоју креативности студената него наставници који се баве природним наукама:  $\chi^2$  ( $N = 37$ ,  $df = 1$ ) = 2,789,  $p = 0,095$ , Kramerovo  $V = 0,274$  (Табела 19).

**Табела 19.** Уверења о степену доприноса студија развоју креативности наставника природних и друштвених наука

Универзитетски наставници		Степен доприноса студија		Укупно
		У малој мери	У великој мери	
Природне науке	f	7	16	23
	%	30,4	69,6	
Друштвене науке	f	1	13	14
	%	7,1	92,9	
Укупно	f	8	29	37

Нису нађене значајне разлике у уверењима универзитетских наставника о врстама доприноса студија развоју креативности између наставника који предају природне науке и оних који предају друштвене науке: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 42$ ,  $df = 7$ ) = 6,12,  $p = 0,526$ . Наставници природних и друштвених наука на сличан начин процењују поједине врсте доприноса студија развоју креативности студената.

*Ефекат радног стила.* Нису установљене значајне разлике у дефинисању креативности између универзитетских наставника

који имају виши и нижи радни статус: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 43$ ,  $df = 4$ ) = 0,11,  $p = 0,999$ . Универзитетски професори и наставници чији је радни статус нижи слично дефинишу креативност, пре свега, као својство креативне особе.

Нема значајних разлика у уверењима универзитетских наставника који имају виши и нижи радни статус о манифестацијама креативности у току студија: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 40$ ,  $df = 4$ ) = 1,50,  $p = 0,827$ . Без обзира на радни статус, универзитетски наставници најчешће виде испољавање креативности у току студија као креативан процес.

Уочена је тенденција да универзитетски наставници чији је радни статус виши чешће процењују да студије могу много да допринесу развоју креативности него наставници који имају нижи радни статус:  $\chi^2$  ( $N = 35$ ,  $df = 1$ ) = 4,130,  $p = 0,042$ , Kramerovo  $V = 0,343$  (Табела 20). Овај налаз захтева даље испитивање с обзиром на мали апсолутни број испитаника на основу којих је закључено о ефекту статуса наставника на уверење о могућностима универзитета да подржи креативност студената.

**Табела 20.** Уверења о сћејену дојриноса сџудија развоју креативности наставника са вишим и нижим радним сџајтусом

Универзитетски наставници		Степен доприноса студија		Укупно
		У малој мери	У великој мери	
Виши радни статус	f	1	18	19
	%	5,3	94,7	
Нижи радни статус	f	5	11	16
	%	31,3	68,8	
Укупно	f	6	29	35

Нађене су значајне разлике у уверењима универзитетских наставника који имају виши и нижи радни статус у вези са врстама доприноса студија развоју креативности студената: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 40$ ,  $df = 7$ ) = 16,02,  $p = 0,025$  (Табела 21). Универзитетски наставници, који су имали виши радни статус, чешће су наводили образовну климу, него наставници чији је радни статус нижи, као услов за развој креативности у току студија. С друге стране, наставници, који су имали нижи радни статус, већи значај су придавали наставним

активностима у подстицању креативности од својих колега који су имали виши радни статус.

**Табела 21.** Уверења о врстама доприноса студија развоју креативности наставника са вишим и нижим радним стањем

Универзитетски наставници	Врсте доприноса студија								Укупно испитаника
	Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство	Укупно испитаника	
Виши радни статус	f 9 % 47,4	9 47,4	1 5,3	3 15,8	4 21,1	4 21,1	0 0,0	19	
Нижи радни статус	f 14 % 66,7	1 4,8	0 0,0	4 19,0	7 33,3	5 23,8	3 14,3	21	
Укупно одговора	f 23	10	1	7	11	9	3	40 64	

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

## Уверења о креативности и кретање кроз образовни систем

*Прелазак из ђредшколске установе у основну школу.* Разлике у уверењима васпитача из предшколских установа и разредних наставника (учитеља) о природи креативности нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 121$ ,  $df = 4$ ) = 5,88,  $p = 0,208$ . Испитивани васпитачи и учитељи су на сличан начин дефинисали креативност.

Разлике у уверењима васпитача о манифестацијама креативности у предшколском периоду и разредних наставника (учитеља) о манифестацијама креативности у основношколском периоду, такође, нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 107$ ,  $df = 4$ ) = 2,81,  $p = 0,589$ . Васпитачи виде манифестације креативности на предшколском узрасту слично томе како разредни наставници виде манифестације креативности на основношколском узрасту.

Међутим, разлике у уверењима васпитача о доприносима предшколске установе развоју креативности и уверењима разредних наставника (учитеља) о доприносима основне школе развоју креативности јесу статистички значајне:  $\chi^2 (N = 113, df = 1) = 4,711, p = 0,030$  Крамерово  $V = 0,202$  (Табела 22). Васпитачи чешће процењују да предшколска установа може допринети развоју креативности у великој мери него што то чине учитељи када процењују допринос основне школе развоју креативности.

**Табела 22.** Уверења васпитача и разредних наставника о степеном доприносу предшколске и основношколске установе развоју креативности

Запослени у образовању		Степен доприноса предшколске и основношколске установе		Укупно
		У малој мери	У великој мери	
Васпитачи	f	1	61	62
	%	1,6	98,4	
Разредни наставници	f	6	47	53
	%	11,3	88,7	
Укупно	f	7	108	115

Нису нађене статистички значајне разлике у уверењима васпитача и разредних наставника (учитеља) о врстама доприноса предшколске, односно основношколске установе: Rao-Skotov  $\chi^2 (N = 118, df = 7) = 10,55, p = 0,159$ . Васпитачи и учитељи на сличан начин процењују врсте доприноса предшколске установе и основне школе развоју креативности.

*Прелазак из основне у средњу школу.* Разлике у уверењима предметних наставника основне школе и наставника средње школе о природи креативности нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2 (N = 311, df = 4) = 1,78, p = 0,776$ . Наставници који предају у другом циклусу основног образовања дефинишу креативност на сличан начин као њихове колеге које предају у средњим школама.

Ипак, предметни наставници који предају у основним школама имају статистички значајно различито уверење од наставника који предају у средњим школама када говоре о испољавању креативности: Rao-Skotov  $\chi^2 (N = 282, df = 4) = 11,51, p = 0,021$  (Табела 23). Када описују манифестације креативности на основношколском узрасту,

основношколски наставници чешће указују на улогу креативне средине него што то чине средњошколски наставници када описују манифестације креативности на средњошколском узрасту.

**Табела 23.** Уверења наставника основне и средње школе о манифестацијама креативности у основношколском и средњошколском периоду

Наставници		Манифестације креативности у основношколском и средњошколском периоду				Укупно испитаника
		Особа	Процес	Продукт	Средина	
Предметни наставници основне школе	f	19	42	6	11	64
	%	29,7	65,6	9,4	17,2	
Наставници средње школе	f	84	166	27	15	218
	%	38,5	76,1	12,4	6,9	
Укупно одговора	f	103	208	33	26	282 370

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Предметни наставници основне школе не разликују се статистички значајно од наставника средњих школа према томе како процењују степен доприноса основне, односно средње школе развоју креативности:  $\chi^2$  ( $N = 278$ ,  $df = 1$ ) = 1,565,  $p = 0,211$  Kramerovo  $V = 0,075$ . У оба случаја доминира уверења да школа у великој мери доприноси развоју креативности.

Уверења предметних наставника основне школе и наставнике средње школе о врстама доприноса типа школе, у којој раде, развоју креативности такође се не разликују значајно: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 290$ ,  $df = 7$ ) = 7,54,  $p = 0,375$ .

*Прелазак из средње школе у високошколску установу.* Разлике у уверењима средњошколских и универзитетских наставника о природи креативности нису статистички значајне: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 289$ ,  $df = 4$ ) = 5,24,  $p = 0,264$ . Без обзира да ли предају у средњој школи

или на универзитету, наставници најчешће одређују креативност као својство особе.

Средњошколски и универзитетски наставници не разликују се значајно ни по томе како виде манифестације креативности: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 260$ ,  $df = 4$ ) = 7,01,  $p = 0,135$ . Мада је код средњошколских наставника присутније описивање креативности у средњошколском периоду као креативног процеса а ређе као креативне особе у односу на описивање креативности у току студија које дају универзитетски наставници, ове разлике нису статистички значајне.

Разлике у уверењима средњошколских и универзитетских наставника о степену доприноса образовне установе у којој раде развоју креативности нису значајне:  $\chi^2$  ( $N = 252$ ,  $df = 1$ ) = 0,767,  $p = 0,381$ , Kramerovo  $V = 0,055$ .

**Табела 24.** Уверења средњошколских и универзитетских наставника о врстама доприноса средње школе и студија развоју креативности

Наставници	Врсте доприноса средње школе и студија								
		Настава	Клима	Ваннаставне активности	Програм	Наставник	Управљање	Партнерство	Укупно испитаника
Средње школе	f %	102 45,1	72 31,9	54 23,9	19 8,4	31 13,7	61 27,0	21 9,3	226
Универзитета	f %	23 56,1	10 24,4	1 2,4	7 17,1	12 29,3	9 22,0	3 7,3	41
Укупно одговора	f	125	82	55	26	43	70	24	267 425

Напомена. Збирови фреквенција у редовима табеле не допуњавају се до броја у колони Укупно испитаника, пошто је један испитаник могао дати више одговора. Стога се проценти у редовима табеле не допуњавају до 100% јер су израчунати у односу на укупан број испитаника у одговарајућем реду.

Средњошколски наставници се значајно разликују од универзитетских наставника по томе како процењују различите врсте доприноса средње школе, односно студија: Rao-Skotov  $\chi^2$  ( $N = 267$ ,  $df = 7$ ) = 22,92,  $p = 0,002$  (Табела 24). Највеће разлике се појављују

у категоријама ваннаставних активности, наставника и наставних активности. Средњошколски наставници у процени доприноса средње школе развоју креативности значајно чешће указују на доприносе ваннаставних активности у односу на универзитетске наставнике. С друге стране, универзитетски наставници много чешће од средњошколских наставника упућују на доприносе наставника и наставних активности у оквиру подршке коју креативност може добити на универзитету.

## Закључно разматрање

Упоредивање имплицитних уверења предшколских васпитача, основношколских, средњошколских и високошколских наставника о природи и развоју креативности у образовном контексту указују на већи број сличности него разлика. Међу васпитачима и наставницима доминира уверење да је креативност својство особе, док се на манифестном нивоу чешће перципира као процес него као својство особе. Опажање манифестовања креативности као когнитивног, експресивног, практичног и имагинативног процеса отвара простор за утицај активности које се дешавају у образовним установама, те се стога може сматрати повољним налазом. Остаје отворено питање како и када ће се подршка која ангажује креативне процесе повезати и претворити у трајније одлике и својства креативне особе, која је виђена као главни критеријум за креативност у одраслом добу.

Радно и животно искуство васпитача и наставника потврђују значај обавезних и планираних образовних и наставних активности, наставниковог знања и умења и потребу за системским односом према креативности у процесу образовања. Наставници који раде у сеоским школама увиђају значај подршке средине за креативност, чешће указују на њено процесно јављање и више верују да школа има важну улогу у том процесу од својих колега који раде у граду. Наставници који предају предмете из домена природних наука у средњој школи чешће од наставника друштвених предмета опажају креативност као процес, али се ова разлика губи код универзитетских наставника. С друге стране, искуство универзитетских професора, који имају највиши радни статус, даје предност доприносима образовне климе у развоју креативности у односу на оне чији је радни статус нижи.



Испитивање уверења о креативности и њеном развоју васпитача и наставника чије се активности настављају при преласку са нижег на виши ниво образовања указало је на неколико значајних разлика које захтевају даљу пажњу. Васпитачи више верују у моћ предшколске установе да подржи креативност деце него што учитељи претпостављају да основна школа може да учини у том домену. Слично, наставници основне школе више верују од наставника средње школе у доприносе средине за испољавање креативности у току образовног циклуса на којем раде. Последња значајна разлика је између наставника средње школе, који указују на допринос ваннаставних активности развоју креативности у средњој школи, и универзитетских наставника, који дају предност улози наставника и наставних активности у подстицању креативности својих студената.

У целини, налази указују да се креативност чешће приписује особи на старијим узрастима, док се на млађим узрастима чешће дефинише као креативни процес. Ово је упоредиво са научним теоријама креативности које на сличан начин разликују креативност одраслих од дечије креативности (Glăveanu, 2013b). Дихотомија која се појављује у научним теоријама, где доминира индивидуалистичко тумачење креативности одраслих и процесно тумачење креативности деце, код васпитача и наставника јавља се као разлика између концептуализације и перцепције креативности у образовном процесу. Разлике у уверењима о могућностима за развој креативности у васпитнообразовним установама од предшколског до високошколског нивоа указују да је на нижим нивоима образовања акценат на дечијем развоју, а на вишим нивоима се већи значај придаје наставнику и системским решењима (Pavlović & Maksić, 2020).

Према резултатима наших испитивања, као и резултатима ранијих испитивања у различитим срединама, запослени у образовању сматрају да васпитнообразовне установе од предшколског до видошколског нивоа имају велики потенцијал да подрже испољавање и развој креативности, а као најчешћи начин за остваривање овог циља виде активности које се одвијају у самој васпитнообразовној установи. Препознавање значаја наставних активности у развоју креативности нуди шансу свима који у овом процесу учествују (Maksić, 2021). Стварање услова за креативно учење обећава прелазак са мале, свакодневне ка професионалној и у неким

случајевима великој, еминентној креативности (Beghetto & Kaufman, 2007; Kaufman & Beghetto, 2009). Развој креативног мишљења треба да буде подржан развојем критичког и рефлексивног мишљења, као и бригом за друге (Kampylis, Berki, & Saariluoma, 2009).

Уверење о великом капацитету образовних установа да подрже креативност морамо посматрати критички, с обзиром на бројне налазе из других истраживања и искуства из образовне праксе који говоре о томе да се те могућности, ако их има, не остварују у жељеној мери (Andiliou & Murphy, 2010; Mullet *et al.*, 2016). Можемо претпоставити да су испитаници, који су учествовали у нашем истраживању, уверени да васпитнообразовне установе у принципу имају такве могућности, али и да су могли бити склони да приликом одговарања на ово питање дају друштвено пожељне одговоре, јер се осећају одговорним за подстицање креативности својих ученика. Подсећамо да је креативност садржана у образовној регулативи и очекивањима друштва као један од циљева образовања и то они који раде у образовању најбоље знају. Не може се искључити могућност да су сами васпитачи и наставници своји највећи критичари, и када се труде и постижу одређене резултате у овој области.

Уочено је да наставници који раде са старијим узрастима чешће дефинишу креативност као својство особе и умањују процене капацитета образовне установе да подржи развој креативности. Можда су наставници универзитета били реалнији или мање спремни да дају друштвено пожељне одговоре. Други могући разлог представљају разлике које се односе на карактеристике популације младих са којима ови наставници раде. Студенти су високо селекционирана група од које се очекују креативна дела која се процењују на основу критеријума који важе у области њиховог будућег рада. Они се пореде са професионалцима и појединцима који су дали доприносе који имају шири друштвени значај. Универзитетски наставници су сами предмет таквог процењивања јер се од њих, поред квалитетне и креативне наставе, очекују креативни производи у области којом се баве (Maksić & Pavlović, 2019).

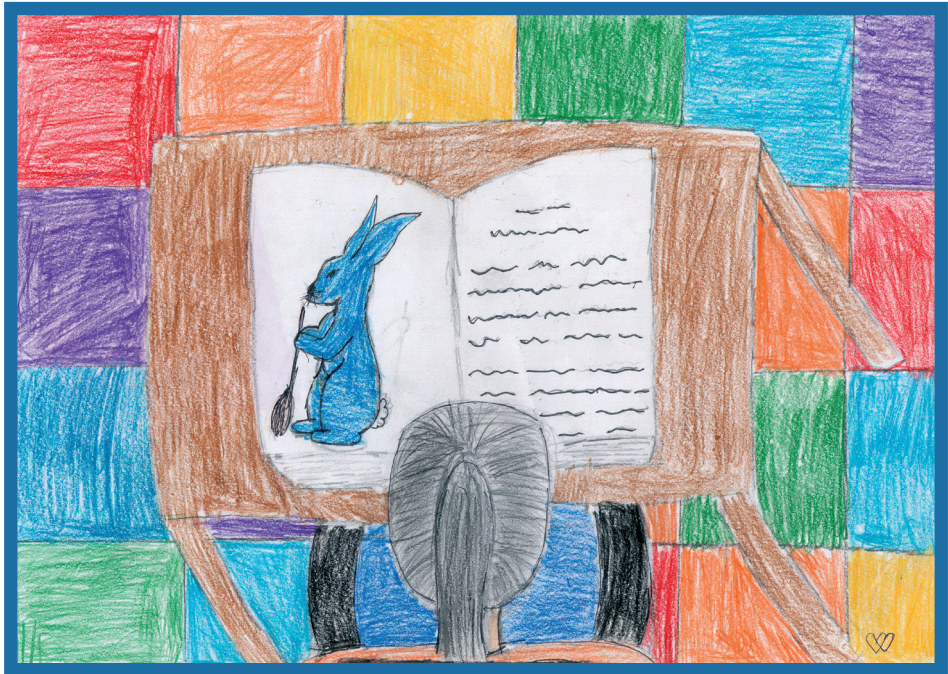
Неке идеје за мењање образовног окружења у правцу веће подршке креативности ученика и наставника могу се преузети из научних теорија које нису развијене за образовни сектор. На пример, може се направити аналогија са управом и радницима у организацији о којима говори Динамички компонентни модел креативности и иновативности (Amabile & Pratt, 2016). Први услов

за индивидуалну и групну креативност представља потреба свих укључених да то што раде (настава/учење) буде смислено за њих и да се при том осећају сигурно. Смислености и сигурности ће допринети третирање претходног рада као делимичног успеха, макар то било сазнање да су испробани путеви били погрешни и да треба наставити трагање за новим приступима. Добро би дошло развијање свести о деловању позитивних и негативних емоција у креативном процесу, уместо избегавања негативних емоција. Слична би била помоћ од примене знања о учешћу унутрашње и спољашње мотивације у различитим фазама рада на задатку.

Можемо да закључимо да наше квантитативно испитивање уверења васпитача и наставника о природи креативности и њеном развоју у току образовања указује на мале, али важне разлике у дефинисању креативности, опажању њених манифестација на различитим узрастима, као и у процени степена и начина на који васпитнообразовне установе могу да подрже испољавање и развој креативности васпитаника, ученика и студената. Испитивање ефеката пола, узраста и дужине радног стажа васпитача и наставника на њихова уверења о креативности открива суптилну улогу личног искуства запослених у образовном сектору. Провера ефеката неких обележја васпитнообразовне установе у којој васпитачи и наставници раде такође указује на одређене специфичности у њиховим уверењима које се могу повезати са условима у којима раде. Потребна су даља испитивања, на шта нас упућују и ограничења ове студије.

Скрећемо пажњу на два фактора који су могли утицати на добијене налазе. Пре свега, ради се о карактеристикама узорка који је формиран у дужем временском периоду, при чему су различите групе запослених у образовању значајно варирале у величини. Овде нарочито мислимо на узорак универзитетских наставника који би у будућим истраживањима сличног типа морао бити већи. Други извор ограничења представља инструмент који је употребљен за прикупљање података о имплицитним теоријама креативности. У питању је кратак упитник са доминантно отвореним питањима општег типа која су захтевала квалитативну обраду. Подсећамо да свака квалитативна обрада подразумева низ избора у анализи, тако да би се исти подаци у другој врсти обраде могли другачије тумачити и интерпретирати.

Закључак о налазима ове студије имплицитних теорија запослених у образовању о природи и развоју креативности дајемо имајући у виду сазнања која су добијена у студијама које су јој претходиле. На основу резултата нашег истраживања можемо констатовати да се васпитачи и наставници придружују развојно оријентисаним научницима и истраживачима у уверењу да се на креативност може утицати и да се она може развијати у образовном окружењу под одређеним условима. Подаци указују и на неконзистентност у уверењима просветних радника од којих већина сматра да образовање може подржати креативност, али када описују актуелне услове у образовним установама, говоре о препрекама које отежавају остваривање овога циља (Студија 2). Подстицање креативности у образовању изискује промене у разумевању његових циљева које би водило у креативно учење.



Цртеж 8. Искра (12): Моја школа

# ЗАКЉУЧЦИ, ИМПЛИКАЦИЈЕ И БУДУЋА ИСТРАЖИВАЊА

---

Закључци

Педагошке импликације

Будућа истраживања

## Закључци

У овој књизи желеле смо да осветлимо начин на који наставници перципирају креативност у образовању. Занимале су нас имплицитне теорије и уверења васпитача и наставника о природи креативности и условима за њен развој у васпитнообразовном контексту. Наведени подухват сматрале смо важним, јер се на тај начин приближавамо разумевању феномена креативности у практичном и свакодневном контексту. Ово разумевање видимо као први корак у покушају да се интервенише у правцу креативнијег васпитнообразовног процеса.

Приказале смо различите теорије и дефиниције креативности, које се могу интегрисати кроз заједничко истицање новине и употребљивости, уз уважавање социјалног контекста у коме се креативност испољава и вреднује. Изложени су и резултати истраживања која описују неке од кључних „састојака” креативности, као што су дивергентно мишљење и толеранција на нејасноће, уз интегрисање поларитета и посвећеност чину стварања. Такође, истакле смо значај развојних теорија креативности у којима се креативност види као феномен који је подложен развоју током читавог животног циклуса.

У оквиру прегледа досадашњих испитивања имплицитних теорија креативности указале смо на доминацију испитивања креативне личности и концептуализација креативности. Преглед богате грађе у области имплицитних теорија креативности наставника указује на начелно позитивно виђење феномена креативности, уз одређене културне и друштвене специфичности.

Улога друштвеног контекста у обликовању имплицитних теорија креативности видљива је и кроз националне иницијативе којима се регулише креативност у образовању. У нашој средини се може издвојити период од 2000. године до данас, који је праћен реформским иницијативама у области образовања, укључујући и покушаје да се унапреди положај креативности у образовању. Истраживања у локалном контексту указала су на раскорак између регулаторне реторике и педагошке стварности када је у питању третман креативности.

У истраживачком делу ове књиге приказале смо методологију и резултате нашег миксметодског проучавања имплицитних теорија и уверења о креативности васпитача и наставника, које је спроведено

у периоду 2009–2019. године, на свим нивоима образовног система. Емпиријски допринос наведених студија може се класификовати кроз три стадијума: (1) конструисање модела за разумевање имплицитних теорија креативности; (2) провера модела кроз партиципативну валидацију на нивоу студија случаја; (3) примена модела у квантитативним студијама на свим нивоима образовања.

Од главних резултата можемо издвојити ревизију 4П модела, конструкцију Развојног, Експертског и Интегрисаног конструктивистичког модела креативности. Наведени модели омогућили су категорисање начина на који васпитачи и наставници дефинишу, препознају и подстичу креативност на свим нивоима образовања. Партиципативна валидација ових модела омогућила нам је потврду њихове валидности из угла самих учесника у истраживању. Из квантитативне фазе истраживачког процеса сазнале смо да се креативност доминантно приписује особи, али препознаје као креативни процес. Овако комплексно виђење креативности указује на колебање између имплицитног индивидуализма и активистичких теорија, што оставља простор за опрезни оптимизам у погледу могућности подстицања креативности у образовном контексту. Може се рећи да овај оптимизам опада са прогресијом кроз степенице образовног система.

Посматрајући у целини, испитивање је показало да постоје малобројне статистички значајне разлике у уверењима о испољавању и развоју креативности запослених у предшколским, основношколским, средњошколским и високошколским институцијама и да су за те разлике важна нека њихова социодемографска обележја. Изгледа да су индикативнији ефекти изабраних карактеристика испитаника на њихова уверења о испољавању и развоју креативности у оквиру образовне установе једног нивоа (предшколско, основно, средње и високошколско образовање). Иако налази о уверењима о испољавању и развоју креативности у образовним институцијама на два суседна нивоа откривају мале разлике, они говоре о специфичностима опажања креативног изражавања које завређују пажњу и траже додатна усаглашавања како би се олакшао континуитет у креативном изражавању приликом преласка са једног образовног нивоа на други образовни ниво.

Можемо да претпоставимо да су захтеви за креативним учењем на свим нивоима образовања последица шире и универзалне потребе људског бића за осмишљавањем онога што учи. Више ау-



тора даје чврсте доказе о осујећењу ових потреба и малом утицају школе на развој креативних особа, указујући на снагу свесности у учењу и улогу развојних уверења о људској природи које изостају у образовним установама. Учење са пуном свесношћу обећава трансфер вештина и знања, развој дубљег разумевања научног, ученикове мотивације и ангажовања и способности да мисли критично и креативно (Langer, 2000). С друге стране, постојање и променљивост развојних уверења указују на могућност утицаја на потенцијале и развој појединца кроз подршку окружења, као и кроз његово лично ангажовање (Dweck, 2012).

Указивање на потребу за развијањем система управљања креативношћу, који би омогућио њено препознавање, праћење, неговање и награђивање, представља један од услова за подстицање креативности у образовној установи. Аналогно управљању креативношћу у организацији, развијање система управљања креативношћу у образовној установи подразумева да се запослени подстичу да уочавају проблеме у раду и нуде своје предлоге за њихова решења (Maksić, 2014; 2015). Предлог мора да обухвати испробавање његове примене за шта је потребна сарадња са управом која је спремна да дели искуство са запосленима. Креативност користи оно што се зна али различито и често супротно од уобичајеног, тако да долази до одступања од стандардног начина рада. Ово производи отпоре који морају да се држе под контролом. Стварање новине доводи у питање постојеће стање што је у супротности са захтевима организације за лојалношћу и посвећеношћу њених запослених који морају да се изборе са негативним емоцијама и истрају на задатку (Amabile & Pratt, 2016).

Подстицање наставника да буду креативни тражи промене у њиховој професионалној улози, статусу и идентитету. Вођење особе, тима или организације у правцу реализације њених, односно његових потенцијала, то јест управљање променама представља сржну компетенцију у коучингу (Pavlović, 2018a). Промена обухвата усвајање знања и имплицитних уверења о сопственој ефикасности, самопоуздању, комуникацији, сарадњи итд. Коучинг се у образовању појављује као методологија унапређења процеса учења и развоја ученика, облик професионалног развоја наставника и средство организационог развоја школе као институције. Коучинг је врста подршке заснована на развојним потребама наставника и ономе што је из њихове перспективе важно за њихов професионални

развој. Очекује се да ће наставници, мењајући своје претпоставке и имплицитне теорије и уверења о свом раду, мењати и своју професионалну праксу (Pavlović, 2018b).

## Педагошке импликације

Од практичних импликација добијених резултата можемо издвојити неколико начелних праваца.

а) *Освећивање формалне улоге социјалног контекста у теорији дефинисања, препознавања и вредновања креативности.* У формалним теоријама креативности уочавамо кретање ка све већем препознавању значаја социјалног контекста за дефинисање и тумачење креативности. У нашем истраживању може се уочити неконзистентно придавање значаја социјалном контексту када је реч о испољавању и развоју креативности. Стога је први корак у трансформисању имплицитних теорија васпитача и наставника указивање на чињеницу да су они сами један од најважнијих елемената социјалног контекста са којим се деца и млади суочавају током свог развоја, што нас доводи и до кључне улоге развојних теорија креативности васпитача и наставника.

б) *Подстицање развојних теорија креативности васпитача и наставника.* Као и у случају уверења васпитача и наставника о улози средине у развоју креативности, може се рећи да је и перцепција могућности развоја креативности неконзистентна, фрагментисана и оптерећена контрадикторностима. Може се стога говорити о потреби за подстицањем развојних уверења васпитача и наставника о креативности. Потребно је посебно се осврнути на перцепцију образовног/наставног/студијског плана и програма као ограничавајућих фактора за развој креативности. Критичну карику у ланцу образовног система представља високо образовање, па се поставља питање обезбеђивања континуиране подршке развојним теоријама креативности, од предшколског до високог образовања.

в) *Обезбеђивање континуиране подршке развоју креативности деце и младих кроз све нивое образовног система.* На основу нашег истраживања може се уочити изазов у пружању подршке развоју креативности кретањем деце и младих кроз систем формалног образовања. Стога се може говорити о потреби да се развојна уверења васпитача и наставника учврсте додатним обукама из конкретних наставних метода и метода учења које фаворизују дивергентно

мишљење, толерисање неизвесности и решавање практичних проблема. Формативни приступ образовним активностима и настави и дивергентни приступ евалуацији образовних исхода нужни су и у недовољној мери развијени елементи подршке креативности деце и младих.

г) *Улајање ресурса у йравцу йодржавања развоја креативности у дигиталном наставном йроцесу.* Може се рећи да је и пре појаве пандемије дигитализација наставног процеса постала један од важних праваца реформских покрета у образовању. Појавом пандемије, дигитална настава постаје свакодневица за коју кључни актери нису били у довољној мери припремљени, те се може очекивати да ни развој креативности није био карактеристика наставе у пандемијским условима. Са погледом у будућност, можемо рећи да постоји потреба за оснаживањем наставника за коришћење дигиталних алата који омогућују подстицање креативности у виртуелним окружењима за учење. Ову будућност не морамо перципирати као суморну и лишену социјалних контаката и размена, већ супротно као прилику да се образовни процес приближи дигиталном идентитету деце и младих. Одрживост традиционалног концепта образовања критично зависи од тога да ли ће креативност бити једно од обележја дигиталног наставног процеса.

Најзад, може се поставити и питање потребе за успостављањем система за управљање креативношћу у образовању који је виђен као један од услова за веће доприносе васпитнообразовних установа развоју креативности. С једне стране, идеја о развијању система за управљање креативношћу може представљати системско уређивање ове области кроз регулаторни оквир. С друге стране, формално уређивање односа образовног система према креативности кроз правилнике и процедуре може представљати и додатни административни терет за васпитаче и наставнике који би били реализатори и администратори тих активности. Стога је наш став да би увођење система за управљање креативношћу требало да буде праћено и подржано програмима континуираног професионалног развоја наставника.

Досадашња пракса професионалног развоја васпитача и наставника није у довољној мери била усмерена на промену њихових уверења или имплицитних теорија о креативности (Polovina & Pavlović, 2010). У претходним студијама констатована је доминација традиционалног модела „дефицита” у програмима професионалног

развоја наставника (Srećković Stanković & Pavlović, 2017; Vujačić, Pavlović, Stanković, Džinović & Đerić, 2011). Овај модел ослања се на идеју да се краткорочним програмима усмереним на усвајање садржаја могу отклонити недостаци у наставном процесу (Pavlović & Vujačić, 2012). Међутим, промена односа васпитача и наставника према тако комплексном феномену, као што је креативност, захтева другачији приступ професионалном развоју.

Најпре, потребно је ставити васпитаче и наставнике у центар њиховог професионалног развоја и омогућити њихову рефлексију у односу на сопствену креативну наставну праксу (Đerić, Lalić-Vučetić & Pavlović, 2011). Тек након уважавања свих предности актуелног приступа васпитача и наставника може се прећи на наредни ниво – осмишљавање корака који воде унапређивању креативности у образовном процесу (Pavlović, 2018a). Таква врста програма професионалног развоја омогућила би промишљање и континуирано иновирање, а васпитачи и наставници би били централни актери овог процеса. Уколико очекујемо од васпитача и наставника креативнији однос према образовном процесу, не смемо занемарити значај аутономије и унутрашње мотивације приликом осмишљавања иновативних решења у области професионалног развоја васпитача и наставника.

## Будућа истраживања

Наши резултати о имплицитним теоријама креативности указују на неке проблеме од ширег значаја који се јављају у образовању. Један од њих је доживљај наставника да не могу да мењају околности у којима раде, иако су њима незадовољни. Наставници се не осећају довољно спремним за препознавање и рад на подстицању креативности јер, према сопственом тврђењу, немају потребне компетенције. Стога је значајно питање за будућа истраживања како развити осећај агенсности код наставника. Решења се могу тражити увођењем промена у њихово стручно усавршавање које подразумева и њихово базично образовање. Да би наставници били креативни у свом раду, морају да имају позитивна искуства са сопственом креативношћу. Оваква искуства заснована су на слободи избора и вредновању креативног реаговања и понашања у ужој и широј средини.

Будућа истраживања у овој области требало би усмеравати практичним интересом интервенисања у правцу креативнијег

процеса учења. Једна линија истраживања могла би да прати дизајн, примену и евалуацију програма професионалног развоја васпитача и наставника, који су специфично фокусирани на већи уплив креативности у начин на који се учи и подучава. Управо на подацима засновани програми континуираног стручног усавршавања васпитача и наставника омогућили би да се разуме њихова примена у пракси, укључујући и све изазове и могућност адресирања изазова праксе. Садржински гледано, програми професионалног развоја васпитача и наставника могли би се у значајно већој мери усмерити ка теорији развојних уверења, иновативним приступима у операционализацији образовног / наставног / студијског плана и програма, али и евалуације образовних исхода. Може се очекивати да би усмеравање ка овим садржајима могло да наиђе на значајан отпор различитих актера образовног система јер се на тај начин долази до саме сржи (традиционалног) концепта образовања.

Будућа истраживања могу се усмерити и на иновативне форме програма професионалног развоја васпитача и наставника, као што су рефлексивна пракса, менторство и коучинг (Pavlović, 2018a,b). Може се рећи да су наведене форме професионалног развоја наставника процесно оријентисане и као такве погодне за трансформацију наставничких уверења о креативности ка комплекснијим, системским и развојним погледима на креативност деце и младих. Ове иновативне форме професионалног развоја васпитача и наставника потребно је истраживати у њиховој примени, како би се благовремено кориговали изазови у сусрету са свакодневном праксом.

Поред линије примењених академских истраживања, може се указати и на низ тема које немају као непосредан циљ практичну примену и иновацију праксе али имају шири друштвени значај и као такве заслужују једнаку пажњу истраживача. Постоји потреба за истраживањима креативности у оквиру конкретних домена, као што су, на пример, креативне индустрије, организације које се баве развојем софтверских производа и слично. Другим речима, имплицитне теорије креативности би се могле даље проширити из света образовања у свет рада, као њихов логични наставак. Рецепција и перцепција креативности у свету рада свакако је под утицајем имплицитних теорија креативности у образовању, а заједно ове две групе теорија дају неке од кључних одговора на питање какве појединце и друштва креирамо.



Цртеж 9. Павле (15): Моја школа

**КОРИШЋЕНА  
ЛИТЕРАТУРА**

---

- Albert, L. R., & Kim, R. (2013). Developing creativity through collaborative problem solving. *Journal of Mathematics Education at Teachers College*, 4(2). <https://doi.org/10.7916/jmetc.v4i2.627>
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34.
- Amabile, T. M. (1988). A model of creativity and innovation in organizations. In B. S. Cummings (Ed.), *Research in organizational behavior* (123–167). Greenwich: JAI Press.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <http://dx.doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(3), 201-219. doi: 10.1016/j.edurev.2010.07.003
- Antonijević, R., & Janjetović, D. (ur.) (2005). *TIMSS 2003 u Srbiji*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16-29. doi: 10.1002/jcb.002
- Batey, M., & Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for „mini-c“ creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 13-79.
- Braun, B., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bull, K., Montgomery, D., & Baloch, L. (1995). Teaching creativity at the college level: A synthesis of curricular components perceived as important by instructors. *Creativity Research Journal*, 8, 83-90.
- Chan, D. W., & Chan, L. K. (1999). Implicit theories of creativity: teachers' perception of students characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12(3), 185-195. doi: 10.1207/s15326934crj1203\_3
- Collard, P., & Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education*, 49(3). doi: 10.1111/ejed.12090
- Conclusions of the Council and the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training* (2008). Brussels European Council, doc. 2008/C 141/10.



- Corfman, T., & Beck, D. (2019). Case study of creativity in asynchronous online discussions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(22). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0150-5>
- Cropley, A. (1996). Recognizing creative potential: An evaluation of the usefulness of creativity tests. *High Ability Studies*, 7(2), 203-219.
- Cropley, A. (1999). Definitions of creativity. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity, Volume 1* (511-524). San Diego, London, Boston, New York, Sydney, Tokyo, Toronto: Academic Press.
- Cropley, D. H., & Patston, T. (2019). Supporting creative teaching and learning in the classroom: Myths, models, and measures. In C. Mullen (Ed.), *Creativity Under Duress in Education? Resistive Theories, Practices, and Actions* (267-288). London: Springer.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (325-339). Cambridge: Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (313-335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidov, V. V. (1995). O shvatanjima razvijajuće nastave. U S. Krnjajić (ur.), *Saznavanje i nastava* (9-36). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: creativity step by step*. New York: Harper & Row.
- Decady, Y. J., & Thomas, D. R. (2000). A simple test of association for contingency tables with multiple column responses. *Biometrics*, 56, 893-896.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 3rd edition* (1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diakidoy, I. A., & Phtiaka, H. (2001). Teachers' beliefs about creativity. *Advances in Psychology Research*, 15, 173-188. doi:10.1386/adch/.4.3.155/1
- Dinca, M. (1999). Creative children in Romanian society. *Childhood Education*, 73, 355-358. doi: 10.1111/j.0963-1690.2004.00304.x
- Dweck, C. S. (2012). Mindsets and human nature: Promoting change in the Middle East, the schoolyard, the racial divide, and willpower. *American Psychologist*, 67(8), 614-622. doi: 10.1037/a0029783
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.

- Derić, I., Lalić-Vučetić, N., & Pavlović, J. (2011). Edukator kao reflektivni praktičar: autoetnografska studija. U T. Vonta, & S. Ševkušić (ur.), *Izzivi in usmeritve profesionalnega razvoja učiteljev/Izazovi i usmerenja profesionalnog razvoja učitelja* (101-119). Ljubljana: Pedagoški inštitut v sodelovanju z Inštitutom za pedagoška istraživanja Beograd.
- EU Commission Council (2018). Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. *Official Journal of the European Union*, 189, 1-13.
- Fasko, D. (2000-2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 3-4, 317-327.
- Feldhusen, J. (2002). Creativity: The knowledge base and children. *High Ability Studies*, 13(2), 179-183. <https://doi.org/10.1080/1359813022000048806>
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (169-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, D. H., & Benjamin, A. C. (2006). Creativity and education: an American retrospective. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 319-336. doi: 10.1080/03057640600865819
- Fleiss, J. L., Levin, B., & Park, M. C. (2003). *Statistical methods for rates and proportions, 3rd ed.* New York: John Wiley & Sons.
- Fleith, D.S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148-153. doi:10.1080/02783190009554022
- Fook, J. (2002). Theorizing from practice. *Qualitative Social Work*, 1(1), 79-95.
- Fryer, M. (2009). Promoting creativity in education and the role of measurement. In E. Villalba (Ed.), *Measurement creativity, Proceedings for the conference „Can creativity be measured?“*, Brussels, May 28-29, 2009 (327-336). Luxemburg: Publications Office of the European Union,
- Fryer, M., & Collings, J. R. (1991). British teachers views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25, 75-81.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147. doi:10-1080/1359813042000314682
- Gardner, H. (1994). Five forms of creative activity: a developmental perspective. In N. Colangelo, S. G. Assouline, & D. L. Ambrosion (Eds.), *Talent development* (3-17). Dayton, OH: Ohio Psychology Press.
- Glăveanu, V. P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the cultural psychology perspective. *New Ideas in Psychology*, 28, 79-93. <http://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.07.007>
- Glăveanu, V. P. (2011a). Children and creativity: A most (un)likely pair?. *Thinking skills and creativity*, 6(2), 122-131. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.03.002>

- Glăveanu, V. P. (2011b). Is the lightbulb still on? Social representations of creativity in Western context. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 21, 53-72.
- Glăveanu, V. P. (2012). A multiple feedback methodology for the study of creative evaluations. *Journal of Constructivist Psychology*, 25, 346-366. doi: 1080/10720537.2012.651344
- Glăveanu, V. P. (2013a). From dichotomous to relational thinking in the psychology of creativity: A review of great debates. *Creativity and Leisure: An Intercultural and Cross-disciplinary Journal*, 1, 83-97.
- Glăveanu, V. P. (2013b). Rewriting the language of creativity: The five A's framework. *Review of General Psychology*, 17(1), 69–81. doi: 10.1037/a0029528
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444–454.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Hathcock, S. J., Dickerson, D.L., Eckhoff, A., & Katsioloudis, P. (2014). Scaffolding for Creative Product Possibilities in a Design-Based STEM Activity. *Research in Science Education*, 45(5), 1-22. doi: 10.1007/s11165-014-9437-7
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and learning*. Washington: NEA Professional Library.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15-29. doi:10.1016/j.tsc.2008.10.001
- Kankaraš, M. (2009). Implicitne teorije kreativnosti: kros-kulturalna studija. *Psihologija*, 42(2), 187-202. doi:10.2298/PSI0902187K
- Kaplan, D. E. (2019). Creativity in education: Teaching for creativity development. *Psychology*, 10, 140-147. <http://www.scirp.org/journal/psych>
- Karwowski, M. (2009). I'm creative, but am I Creative? Similarities and differences between self-evaluated small and Big C creativity in Poland. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 19, 7-26.
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlated, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and Arts*, 8(1), 62-80. doi: 10.1037/a0034898
- Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika za školsku 2008/2009. godinu* (2008). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
- Kaufman, J. C., & Glăveanu, V. P. (2019). A review of creativity theories: What questions are we trying to answer? In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *Cambridge Handbook of Creativity, Second Edition* (27-43). New York: Cambridge University Press.

- Kaufman, J. C., Cole, J. C., & Baer, J. (2009). The construct of creativity: Structural model for self-reported creativity ratings. *Journal of Creative Behavior*, 43(2), 119-134. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2009.tb01310.x>
- 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.
- Kaufman, J.C., & Sternberg, R. J. (2006). *The International Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2007). Giftedness in the Euro-American culture. In S. N. Phillipson & M. McCann (Eds.), *Conceptions of giftedness: Socio-cultural perspectives* (377-411). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kovač-Cerović, T., et al. (2004). *Kvalitetno obrazovanje za sve: izazovi reforme obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, Sektor za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu saradnju, Odeljenje za strateški razvoj obrazovanja.
- Kozulin, A. (1998). *Psychological tools: A sociocultural approach to education*. Harvard: Harvard University Press.
- Lam, M. O. (1996). *Conceptions of an ideal pupil and a creative pupil among primary school teachers using different teaching approaches in Hong Kong*. Unpublished master's thesis, University of Hong Kong, Hong Kong.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Langer, E. J. (1997). *The power of mindful learning*. Reading (MA): Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Langer, E. J. (2000). Mindful learning. *Current Directions in Psychological Science*, 9(6), 220-223. doi: 10.1111/1467-8721.00099
- Lee, C.-S., & Kolodner, J. L. (2011). Scaffolding students' development of creative design skills: A Curriculum Reference Model. *Educational Technology & Society*, 14(1), 3-15.
- Leung, K., Au, A., & Leung, B. (2004). Creativity and innovation: East-West comparisons with an emphasis on Chinese societies. In L. Sing, A. Hui & G. Ng. (Eds.), *Creativity: When East meet West* (113-136). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Levy, B., & Langer, E. (1999). Aging. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (45-52). San Diego, CA: Academic Press.
- Long, H. (2014). An empirical review of research methodologies and methods in creativity studies (2003-2012). *Creativity Research Journal*, 26(4), 47-438. doi: 10.1080/10400419.2014.961781
- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1998a). Creativity across time and place: Life span and cross-cultural perspectives. *High Ability Studies*, 9(1), 59-74.

- Lubart, T. I., & Sternberg, R. J. (1998b). Life span creativity: an investment theory approach. In C. Adams–Price (Ed.), *Creativity and Successful aging: Theoretical and Empirical Approaches* (21–41). New York: Springer–Verlag.
- Maksić, S. (1999). Kreativnost između teorije i školske prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 31, 9-28.
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2009). Vrednovanje kreativnosti: nemoguć ili uzaludan posao. U I. Radovanović, i B. Trebješanin (ur.), *Inovacije u osnovnoškolskom obrazovanju – vrednovanje* (186-193). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2013). Standardi postignuća: gde je kreativnost?. U *Naučni skup Ka kvalitetnom bazičnom obrazovanju i vaspitanju – standardi i efekti, Rezimeji*, Beograd, 11. oktobar 2013 (20). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S. (2014). Upravljanje kreativnošću u školi. U G. Gojkov, i A. Stojanović (ur.), *Daroviti i kvalitet obrazovanja: zbornik 19* (294-304). Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače; Arad (Romania): Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksić, S. (2015). Upravljanje kreativnošću i inovacijama u organizaciji. U M. Đurišić-Bojanović (ur.), *Novi pogledi i perspektive u psihologiji rada i organizacije: zbornik radova* (118-136). Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Maksić, S. (2016). Some questions about creativity in digital age. *Nastava i vaspitanje*, 65(1), 17-29. doi: 10.5937/nasvas1601017M
- Maksić, S. (2018a). Professional role, status and identity of the school psychologist. *IJET*, 6-12. doi: 1020344/teacher.15.01
- Maksić, S. (2018b). Podrška interesovanjima učenika u školi. U I. Đerić & S. Maksić (ur.), *Istraživanja u školi* (135-155). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Maksić, S. (2021). Istine i zablude o kreativnom učenju. *Inovacije u nastavi*, 34(1), 1-13. doi: 10.5937/inovacije2101001M
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U Đ. Komlenović, D. Malinić, i S. Gašić-Pavišić (ur.) (2009), *Kvalitet i efikasnost nastave* (281-293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Volgograd: 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. doi: 10.1080/13598139.2011.628850
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U R. Nikolić (ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (53-64). Užice: Učiteljski fakultet.

- Maksić, S., & Pavlović, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za podsticanje kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 71-86. doi: 10.5937/nasvas1501071M
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2019). Implicitne teorije kreativnosti univerzitetskih nastavnika. *Andragoške studije*, 26(1), 67-85. doi: 10.5937/AndStud1901067M
- Maksić, S., & Pavlović, Z. (2017). Efekti nekih obrazovnih promena u kontekstu ciljeva reforme obrazovanja. *Sociološki pregled*, 51(4), 578-602. doi: 10.5937/socpreg51-15750
- McDonough, P., & McDonough, B. (1987). A survey of American colleges and universities on the conducting of formal courses in creativity. *Journal of Creative Behavior*, 21, 271-282.
- McMullan, W. E. (1976). Creative individuals: paradoxical personages. *Journal of Creative Behavior*, 10(49), 265-275.
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding „meaning“ in psychology. *American Psychologist*, 61(3), 192-203. doi: 10.1037/0003-066x.61.3.192
- Mullet, D.R., Willerson, A., Lamb, N., & Kettler, T. (2016). Examining teacher perceptions of creativity: A systematic review of the literature. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 9-30. doi:10.1016/j.tsc.2016.05.001
- Nacionalna strategija za mlade za period od 2015. do 2025. godine (2015). *Službeni glasnik Republike Srbije*, br. 22/2015.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- Paletz, S. B. F., & Peng, K. (2008). Implicit theories of creativity across cultures: novelty and appropriateness in two product domains. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 39(3), 286-302. doi:10.1177/0022022108315112
- Paletz, S. B. F., Peng, K., & Li, S. (2011). In the world or in the head: External and internal implicit theories of creativity. *Creativity Research Journal*, 23(2), 89-98. doi: 10.1080/10400419.2011.571181
- Polovina, N., & Pavlović, J. (ur.) (2010). *Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J. (2018a). Koučing u obrazovnom kontekstu. U S. Marinković (ur.) *Jezik, kultura, obrazovanje* (47-60). Užice: Pedagoški fakultet u Užicu.
- Pavlović, J. (2018b). Primena koučinga u kontekstu profesionalnog razvoja nastavnika. U E. Lazarević, N. Gutvajn, D. Malinić, i N. Ševa (ur.). *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u Srbiji* (195-214). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pavlović, J., & Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*, 47(4), 465-483. doi: 10.2298/PSI1404465P

- Pavlović, J., & Maksić, S. (2019). Implicit theories of creativity in higher education: A constructivist study. *Journal of Constructivist Psychology*, 32(3), 254-273. doi: 10.1080/10720537.2018.1477639
- Pavlović, J., & Maksić, S. (2020). Educators' beliefs about creativity development in educational setting. In M. Videnović, I. Stepanović, N. Simić, & M. Rajić (Eds.), *Proceedings of the XXVI Scientific Conference Empirical Studies in Psychology* (48-50). October 15 th – 18th, 2020, Faculty of Philosophy, University of Belgrade.
- Pavlović, J., Maksić, S., & Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the "Four P's" looking glass. *International Journal of Creativity and Problem Solving*, 23(1), 39-57.
- Pavlović, J., & Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289-308.
- Pavlović, J., & Vujačić, M. (2012). Efekti programa stručnog usavršavanja nastavnika. U J. Šefer, i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja – Implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (81-111). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83-96. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1)
- Persson, R. (2006). VSAIEEDC – A cognition-based generic model for qualitative data analysis in giftedness and talent research. *Gifted and Talented International* 21(2), 29-37.
- Polovina, N., & T. Pavlov (Eds.) (2011). *Mobility and emigration of professionals, Personal and social gains and losses*. Belgrade: Group 484 & The Institute for Educational Research.
- Popadić, D., Pavlović, Z., & Žeželj, I. (2018). *Alatke istraživača: Metodi i tehnike istraživanja u društvenim naukama*. Beograd: Clío.
- Pratt, D. D. (2002). Good teaching: one size fits all?. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 5-15. <https://doi.org/10.1002/ace.45>
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika (2005). *Službeni glasnik RS*, br. 22/2005.
- Ratnasari, D., Suciati, S., & Maridi, M. (2019). Empowering scientific thinking skills through creative problem solving with scaffolding learning. *Journal Pendidikan Biologi Indonesia*, 5(1), 61-68. doi: 10.22219/jpbi.v5i1.7135
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D., & Dweck, C. S. (2015). Leveraging mindsets to promote academic achievement: Policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6) 721–726. doi: 10.1177/1745691615599383

- 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.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Richards, R. (1999). Four P's of creativity. In M. A. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (733-742). San Diego, CA: Academic Press.
- Rothenberg, A. (1971). The process of Janusian thinking in creativity. *Archives of General Psychiatry* 24(3),195-205. doi: 10.1001/archpsyc.1971.01750090001001
- Rothenberg, A. (1976). Homospacial thinking in Creativity. *Archives of General Psychiatry* 33(1),17-26. doi: 10.1001/archpsyc.1976.01770010005001
- Rotenberg, A. (2010). *Kreativnost i ludilo*. Beograd: Klio.
- Rudowicz, E. (2003). Creativity and culture: Two-way interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47, 273-290. <https://doi.org/10.1080/00313830308602>
- Rudowicz, E. (2004). Creativity among Chinese people: Beyond Western perspective. In L. Sing, A. Hui, & G. Ng (Eds.), *Creativity: When East meet West* (55-86). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Rudowicz, E., Tokarz, A., & Beauvale, A. (2009). Desirability of personal characteristics associated with creativity: through the eyes of Polish and Chinese university students. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 104-115. doi: 10.1016/j.tsc.2009.06.003.
- Runco, M. A. (1984). Teachers' judgements of creativity and social validation of divergent thinking tests. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 711-717.
- Runco, M. A. (1989). Parents' and teachers' rating of creativity of students. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 73-83.
- Runco, M. A. (1993). Divergent thinking, creativity, and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 16-22.
- Runco, M.A. (1999a). Developmental trends in creative abilities and potentials. In M. A. Runco, & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (537-540). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (1999b). Implicit theories. In M. A. Runco & S. R. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (27-30). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A., & Acar, S. (2012). Divergent thinking as an indicator of creative potential. *Creativity Research Journal*, 24(1), 66-75. doi: 10.1080/10400419.2012.652929
- Runco, M. A., & Bahleda, M. D. (1986). Implicit theories of artistic, scientific and everyday creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 20, 93-98.



- Runco, M. A., & Johnson, D. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438.
- Runco, M.A., & Johnson, D. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438. [https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434\\_12](https://doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_12)
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity*. San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A., Johnson, D.J., & Bear, P. K. (1993). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity. *Child Study Journal*, 23(2), 91-113.
- Runco, M. A., Nemiro, J., & Walberg, H. (1993). Personal explicit theories of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 31, 43-59.
- Saarilahti, M., Cramond, B., & Sieppi, H. (1999). Is creativity nurtured in Finnish classrooms?. *Childhood Education*, 75(6), 326-331.
- Scott, L. C. (1999). Teachers' biases toward creative children. *Creativity Research Journal*, 12(4), 321-328.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology, An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seng, Q. K., Keung, H. K., & Cheng, S. K. (2008). Implicit theories of creativity: A comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare*, 38(1), 71-86. doi: 10.1080/03057920701419959.
- Shaheen, R. (2010). Creativity and Education. *Creative Education*, 1(3), 166-169. doi:10.4236/ce.2010.13026
- Spasenović, V., Hebib, E., & Maksić, S. (2015). Serbia. In W. Horner, H. Dobert, R. L. Reuter & B. von Kopp (Eds.), *The Educational Systems of Europe* (709-723). London: Springer.
- Spiel, C., & Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*, 9(1), 43-59.
- Srećković Stanković, J., & Pavlović, J. (2017). Interni timski koučing kao sredstvo organizacionog razvoja škole: studija slučaja. U D. Malinić i D. Vesić (ur.), *Obrazovne promene u Srbiji: izazovi i perspektive: zbornik radova, XXI naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“, 20. oktobar 2017* (65-66). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu; Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja; Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627.

- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (125-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (1999a). *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999b). A propulsion model of types of creative contributions. *Review of General Psychology*, 3(2), 83-100.
- Sternberg, R. J. (2001). Giftedness as developing expertise: A theory of the interface between high abilities and achieved excellence. *High Ability Studies*, 12(2), 159-180. doi: 10.1080/13598130120084311
- Sternberg, R. J. (2003). WISC as a model of giftedness. *High Ability Studies*, 14(2), 109-138. <https://doi.org/10.1080/1359813032000163807>
- Sternberg, R. J. (2006a). Creating a vision of creativity: The first 25 years. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 8(1), 2-12. doi:10.1037/1931-3896.s.1.2
- Sternberg, R. J. (2006b). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98. doi: 10.1207/s15326934crj1801\_10
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34, 1-31. <https://doi.org/10.1159/000277029>
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C., & Pretz, J. E. (2004). A propulsion model of creative leadership. *Creativity and Innovation management*, 13, 145-153.
- Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2021. do 2025. godine „Moć znanja” (2021), *Službeni glasnik RS, br.10/2021*.
- Strategija naučnog i tehnološkog razvoja Republike Srbije za period od 2016. do 2020. godine – Istraživanja za inovacije (2016). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 25/2016*.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine (2021). *Službeni glasnik RS, br. 44/20*.
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012*.
- Šefer, J., Stanković, D., Đerić, I., & Džinović, V. (2015). *Pedagoški pristup Trolist: podsticaj za saradnju, stvaralaštvo i inicijativu, priručnik za škole*. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja; Institut za pedagoška istraživanja.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Urban, K. (1995). Different models in describing, exploiting, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*, 6(2), 143-159.

- Vigotski, L. S. (1996a). *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, III tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1996b). *Problemi razvoja psihe, sabrana dela, IV tom*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (2005). *Dečja mašta i stvaralaštvo: psihološki ogled*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Beograd: Klio.
- Vujačić, M., Pavlović, J., Stanković, D., Džinović, V., & Đerić, I. (2011). *Predstave o obrazovnim promenama u prošlosti: refleksije o prošlosti, vizije budućnosti*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.
- Walsh, E., Anders, K., Hancock, S., & Elvidge, L. (2013). Reclaiming creativity in the era of impact: Exploring ideas about creativity research in science and engineering. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1259-1273. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.620091>
- Weinstein, E. C., Clark, Z., DiBartolomeo, D. J., & Davis, K. (2014). A decline in creativity? It depends on the domain. *Creativity Research Journal*, 26(2), 174-184. doi: 10.1080/10400419.2014.901082
- Westmeyer, H. (1998). The social construction and psychological assessment of creativity. *High Ability Studies*, 9(1), 11-21.
- Williams, R., Runco, M. A., & Berlow, E. L. (2016). Mapping the themes, impact, and cohesion of creativity research over the last 25 years. *Creativity Research Journal*, 28(4), 385-394. doi: 10.1080/10400419.2016.1230358
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.
- World Bank (2019). *World development report 2019: The changing nature of work*. Washington, DC: World Bank. doi:10.1596/978-1-4648-1328-3.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2017). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020*
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 10/2019 i 27/2018 - dr. zakon*
- Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju (2010). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 18/2010, 101/2017, 113/2017 - dr. zakon, 95/2018 - dr. zakon i 10/2019*
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik Republike Srbije, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018 - dr. zakon i 6/2020*
- Zakon o visokom obrazovanju (2017). *Službeni glasnik RS, br. 88/2017, 73/2018, 27/2018 - dr. zakon, 67/2019 i 6/2020 - dr. zakoni*.



Цртеж 10. Ђорђе (18): Моја школа

## **ПРИЛОЗИ**

---

**Прилог 1. Места у којима је спроведено испитивање**

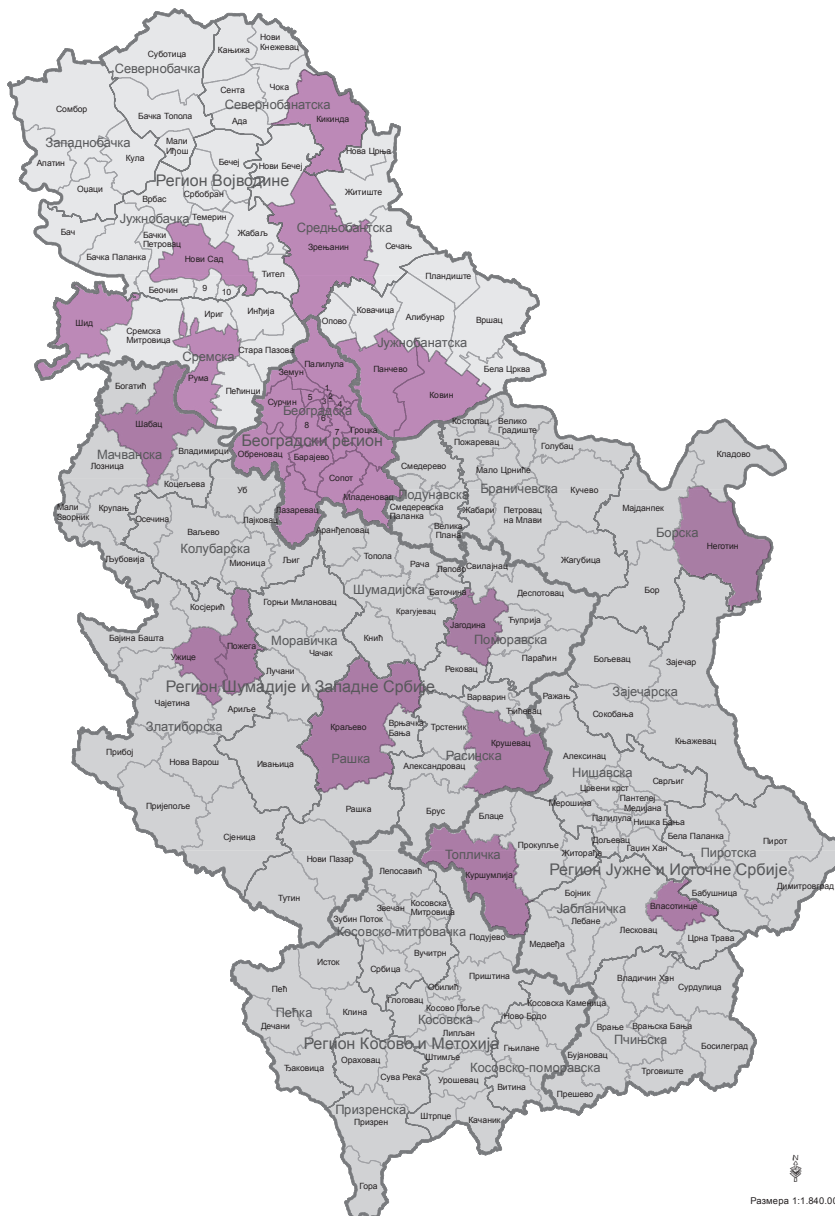
**Прилог 2. Упитик**

**Прилог 3. Примери одговора на питања из Упитника**

**Прилог 4. Интерсубјективна сагласност истраживача**

# Прилог 1. Места у којима је спроведено испитивање

Општине у Републици Србији по областима и регионима  
 Стање 1. јануар 2014. године



Размера 1:1.840.000

Урађено у Републичком заводу за статистику  
 Извор: Графична подлога Републичког геодетског завода

## Прилог 2. Упитник

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Београд, 28. април 2012.

### УПИТНИК

Упутство: Молим Вас да за потребе истраживања о природи креативности и њеном развоју одговорите на овај упитник. Испитују се мишљења и ставови, те је важно да искажете лично мишљење и ставове; сваки одговор је добар; нема тачних и нетачних одговора. Уз питање су дате мале смернице, у циљу олакшавања одговарања, али није обавезно да их се држите.

1. ШТА ЈЕ, ПО ВАШЕМ МИШЉЕЊУ, СУШТИНА КРЕАТИВНОСТИ (оно најважније, без чега нема креативности)?
2. КАКО СЕ КРЕАТИВНОСТ ИСПОЉАВА (које особине личности / понашања / производи чине креативност)?

А) у принципу

Б) конкретно

- до поласка у школу
- у току основне школе
- у току средње школе
- у току студија
- после школовања / на послу / у одраслом добу

3. У КОЈОЈ МЕРИ ШКОЛА МОЖЕ ДОПРИНЕТИ РАЗВОЈУ  
КРЕАТИВНОСТИ

(нимало / мало / много / у потпуности)?

КАКО?

Напомена: Ако желите још нешто да додате, учините то овде.

ОПШТИ ПОДАЦИ

Пол: 1. Мушки 2. Женски

Старост (у годинама): \_\_\_\_\_

Занимање: \_\_\_\_\_

Радни стаж (у годинама): \_\_\_\_\_

Радна организација: 1. Предшколска установа

2. Основна школа

3. Средња школа

УНАПРЕД ХВАЛА !



## Прилог 3. Примери одговора на питања из Упитника

### *Шта је креативност?*

*Креативност је*

- Слобода изражавања, интеракција дете–васпитач, топлина и љубав. *(васпитач)*
- Нове идеје, да дете уме да машта, да буде сигурно у себе. *(васпитач)*
- Долажење до закључака на сопствени (оригиналан) начин (математика); креативност приликом састављања тема (српски језик); креативност при цртању (ликовна култура). *(наставник основне школе)*
- Жеља и потреба да се изађе из оквира уобичајеног, да се посао учини занимљивим. Унапредити нешто и то поделити са другима. *(наставник основне школе)*
- Урођена машта, која је систематски подстицана (породица, школа...), суштина коју она даје је радост, осећај успешности, испуњеност, задовољство, срећа... *(наставник средње школе)*
- Стваралачка маштовитост, „виђење” непостојећег, побољшање свега и свачега. *(наставник средње школе)*
- Интелигенција, отворен ум, стваралачки рад, самосталност. *(наставник универзитета)*
- Имати свој лични стил. Бити свој. *(наставник универзитета)*

### *Како се креативност испољава?*

*До њоласка у школу креативност се испољава као*

- Радозналост, жеља за новим сазнањима, тежња да се што пре пође у школу. *(васпитач)*
- Сопствене игре, мапе, шеме, самостално израђене играчке. *(васпитач)*

*У шкоу основне школе креативност се испољава као*

- Радозналост, маштовитост, интересовање за одређене предмете. *(наставник основне школе)*
- Има план радног дана (има времена за све); испуњава обавезе у вези школе; креативан на часу. *(наставник основне школе)*

*У шкоу средње школе креативност се испољава као*

- Опредељење за један спорт рекреативни и опредељивање за један до два хобија. *(наставник средње школе)*
- Средња школа доноси разрешење: интересује ме то и то. Али, креативна особа се труди да има ширину интересовања, много је радознала. *(наставник средње школе)*

*У шкоу студија креативност се испољава*

- Нажалост, у нашој држави, креативност се у овом периоду испољава само настојањем да се студије преживе и заврше у одређеном временском року, на било који начин. Ко успе, тај је доказао креативност, иако заправо ништа креативно није урадио. У уређеном друштву, креативност би се у овом периоду испољавала применом научног знања на стварање конкретних дела, као и проширивањем постојећег знања новим идејама. *(наставник универзитета)*
- Кроз самостална истраживања и закључивања. *(наставник универзитета)*

***Како васишнообразовна усџанова може допринећи развоју креативности****Предшколска усџанова може подржати креативност*

- Коришћењем разноврсног материјала, посебно природног; организовањем активности, пажљиво одабраним материјалом. *(васишћач)*
- Допустити детету да бира шта жели да ради, са чиме, да ли самостално или у групи вршњака. *(васишћач)*

### *Основна школа може подржати креативности*

- Подстицањем деце да користе своју машту, дају идеје; стављањем деце у проблемске ситуације да би је решила, а које нису свакидашње. *(наставник основне школе)*
- Пружање могућности ученицима да испоље своје таленте (што подразумева да се наставник потрудио да их уочи); наставници треба да су модел ученицима за креативно мишљење и понашање; ученици треба да „добију” простор и време за креативност. *(наставник основне школе)*

### *Средња школа може подржати креативности*

- Развијањем интересовања за различите области, развијање свести појединца шта све може да уради, развијање способности самосталног мишљења. *(наставник средње школе)*
- Запошљавањем креативних људи у настави и ваннаставним активностима. *(наставник средње школе)*

### *Високо образовање може подржати креативности*

- Мотивацијом деце и омладине на начин који признаје и цени њихову личност, врло уважава њихово мишљење. Излазак из стереотипа сувопарних предавања. Повременог скретања с теме предавања на обичан живот, филм, уметност, хумор. *(наставник универзитетa)*
- Приказом разних тема са критичким освртом на постојећа решења. Приказ важних креативних решења из прошлости (историје). *(наставник универзитетa)*

## Прилог 4. Интерсубјективна сагласност процењивача

**Табела П1.** Сагласности процењивача о природи креативности

4П модел	Капа коефицијент	Значајност
Особа	,763	p<,000
Процес	,688	p<,000
Продукт	,758	p<,000
Средина	,745	p<,000

**Табела П2.** Сагласности процењивача о манифестацијама креативности

4П модел	Манифестације креативности			
	Вртић	Основна школа	Средња школа	Универзитет
Особа	,985 (p<,000)	,696 (p<,000)	,744 (p<,000)	,867 (p<,000)
Процес	,984 (p<,000)	,691 (p<,000)	,719 (p<,000)	,687 (p<,000)
Продукт	,983 (p<,000)	,684 (p<,000)	,699 (p<,000)	,654 (p<,000)
Средина	,981 (p<,000)	,728 (p<,000)	,751 (p<,000)	,733 (p<,000)

**Табела П3.** Сагласности процењивача о развоју креативности у образовним установама

Допринос установе	Капа коефицијент	Значајност
Усмерене/наставне активности	,884	p<,000
Образовна клима	,833	p<,000
Слободне/ваннаставне активности	,891	p<,000
Образовни/наставни/студијски програм	,870	p<,000
Васпитач/наставник	,897	p<,000
Управљање креативношћу	,862	p<,000
Партнерство за креативност	,858	p<,000

**ИНДЕКС  
АУТОРА**

---

**A**

Acar 17, 32  
 Albert 63  
 Aljughaiman 47, 48  
 Amabile 17, 27, 28, 30, 69, 170, 177  
 Anders 34  
 Andiliou 40, 47, 48, 50, 51, 57, 170  
 Antonijević 76  
 Au 52

**B**

Baer 34, 42  
 Bahleda 46, 55  
 Baloche 69  
 Batey 30  
 Bear 41, 42, 47, 49  
 Beauvale 52  
 Beck 69  
 Beghetto 22, 23, 24, 30, 39, 68, 99, 169  
 Begnetto 17  
 Benjamin 39, 66, 67, 68  
 Berki 43, 48, 49, 54, 169  
 Berlow 30  
 Braun 88, 96, 184  
 Bruner 62  
 Bull 69

**C**

Chan D.W. 38, 41, 49, 53, 55  
 Chan L.K. 38, 41, 49, 53, 55  
 Cheng 42, 53  
 Chiu 39  
 Chugh 39  
 Clark 34  
 Clarke 88, 96  
 Cole 42  
 Collard 66, 68  
 Collings 48, 50, 51, 55  
 Corfman 69  
 Cramond 50  
 Cropley 16, 17, 32, 48, 65, 98  
 Csikszentmihalyi 17, 20, 21, 22, 30, 60,  
 109

Csikszentmihalyi 30

**D**

Davidov 62  
 Davis 34  
 De Bono 17, 33  
 Decady 148  
 Diakidoy 54  
 DiBartolomeo 34  
 Dickerson 63  
 Dinca 54  
 Dow 39, 68  
 Dweck 39, 177  
 Đerić 180  
 Džinović 180

**E**

Eckhoff 63  
 Elvidg 34

**F**

Fasko 66  
 Feldhusen 17, 31  
 Feldman 30, 31, 39, 66, 67, 68, 109  
 Fleiss 89  
 Fleith 43, 47, 48, 55  
 Fook 88, 96  
 Fryer 48, 50, 51, 55  
 Furnham 30

**G**

Gagné 17, 30, 33  
 Gardner 30, 31  
 Glăveanu 18, 19, 30, 42, 44, 83, 109, 169  
 Glăveanu 17, 19, 20  
 Guilford 16, 17

**H**

Hancock 34  
 Hathcock 63  
 Hebib 74  
 Hennessey 69  
 Hong 39

## J

Janjetović 76  
Johnson 38, 41, 42, 47, 49, 52, 53

## K

Kampylis 43, 48, 49, 54, 55, 169  
Kankaraš 41, 52, 54  
Kaplan 69  
Karwowski 39, 42  
Katsioloudis 63  
Kaufman 17, 22, 23, 24, 26, 30, 34, 42,  
99, 169  
Kettler 47, 170  
Keung 42, 53  
Kim 63  
Koch 89  
Kolodner 63  
Korff 41, 44, 46, 55, 97, 102  
Kovač-Cerović 75  
Kozulin 63

## L

Lalić-Vučetić 180  
Lam 52  
Lamb 47  
Landis 89  
Langer 35, 64, 110, 177  
Lee 63  
Leung 52  
Levin 89  
Levy 35, 110  
Li 38, 52, 55  
Long 83  
Looney 66, 68  
Lubart 17, 25, 30, 34, 98

## M

Maksić 61, 69, 74, 77, 79, 98, 99, 103,  
106, 113, 118, 169, 170, 172, 177  
Maridi 63  
McDonough 69  
McMullan 33  
Molden 39

Montgomery 69  
Mowrer-Reynolds 47, 48  
Mullet 47, 50, 55  
Murphy 40, 47, 48, 50, 51, 57, 170

## N

Nemiro 39

## P

Paletz 38, 43, 52, 53, 55, 98  
Park 89  
Patston 65  
Pavlov 61  
Pavlović J. 98, 99, 103, 113, 118, 170,  
177, 179, 180, 181  
Pavlović Z. 79  
Peng 38, 43, 52, 53, 55, 98  
Persson 83  
Phtiaka 54  
Plucker 39, 68  
Polovina 61, 179  
Pratt 17, 27, 28, 30, 63, 170, 177  
Pretz 17, 26  
Pritzker 30

## R

Ratnasari 63  
Rattan 39  
Renzulli 17, 34, 172  
Rhodes 16, 17, 18, 97, 99, 102  
Richards 18  
Ross 62  
Rotenberg 33  
Rothenberg 33  
Rudowicz 46, 52, 54  
Runco 16, 17, 30, 32, 38, 39, 41, 42, 46,  
47, 49, 52, 53, 55, 102

## S

Saarilahti 50  
Saariluoma 43, 48, 49, 54, 169  
Savani 39  
Scott 38  
Seligman 60

Seng 42, 53  
Shaheen 60, 68  
Sieppi 50  
Spasenović 74  
Spiel 41, 44, 46, 55, 97, 102  
Srećković Stanković 180  
Stanković 180  
Sternberg 17, 25, 26, 30, 31, 34, 38, 39,  
40, 45, 46, 55, 56, 69, 98  
Suciati 63

## T

Thomas 148  
Tokarz 52  
Torrance 17, 31

## U

Urban 33

## V

Vigotski 16, 61  
Vilig 88, 96  
Vujačić 180

## W

Walberg 39  
Wallas 17, 32  
Walsh 34  
Weinstein 34  
Westmeyer 31  
Willerson 47  
Williams 30  
Wood 62



## БЕЛЕШКА О АУТОРКАМА

---

### Славица Максић (1957)

доктор психологије, научни саветник у Институту за педагошка истраживања у Београду. Области њених истраживачких интересовања су: идентификовање, праћење и образовање даровите деце и младих; развој високих способности и талената; дечија машта; мерење и развој креативности; имплицитне теорије креативности, академско постигнуће. Њени најважнији објављени радови су књиге: *Како препознати даровитој ученика* (1993), *Даровито деце у школи* (1998; 2007) и *Подстицање креативности у школи* (2006).

### Јелена Павловић (1979)

доктор психологије, ванредни професор на Одељењу за психологију Филозофском факултету Универзитета у Београду, где предаје курсеве који се односе на организационе промене и развој, међуљудске односе на раду и тимски рад. Оснивач и директор Коучинг центра. Њена професионална интересовања усмерена су на: професионално учење и развој; психологију коучинга; квалитативну методологију; имплицитне теорије креативности. Најважнији допринос у досадашњем раду је књига *Coaching Psychology: Constructivist Approaches* (2021).