

Рад примљен: 5. 9. 2016.
Рад прихваћен: 19. 9. 2016.

Оригинални
научни рад

Славица Б. Максић, Јелена Б. Павловић
Институт за педагошка истраживања, Београд



doi: 10.5937/inovacije1603016M

Оіледно іодсїицање креаїивносїи у школи и іромене уверења насїавника о креаїивносїи²

Резиме: У раду се іриказују резулїаїи исїиїивања іромена имїлицїиїних уверења о креаїивносїи насїавника који су учесїивовали у оїледу у коме је раћено на іодсїицању креаїивносїи у основној школи. Циљ ове сїудїје дїо је да се исїиїа да ли је у оквиру оїледа, који је іраїао једну школску іодину, дошло до іромене у ііоме како насїавници схваїају креаїивносїи и моїућносїи за њен развој у основној школи. Исїиїи уїиїиїник са оївореним и заївореним іиїїањима о концевїїу, манифесїаїаїама и развоју креаїивносїи у школи уїућен је насїавницима (N=32) іре іочейїка и іо окончању оїледа. Одїоворили су скоро сви насїавници у ірвом исїиїивању (N=30) и већина насїавника у друїом исїиїивању (N=18). Прикуїљени іодаци обраћени су квалиїаїивно и кванїиїаїивно. Резулїаїи указују на іромене у уверењима насїавника, иако је уойїїавање налаза оїжежано здої мањей дроја насїавника који су учесїивовали у друїом исїиїивању. Код већей дроја насїавника долази до усложњавања схваїања креаїивносїи и улоїе школе у развоју креаїивносїи. Коменїари остїалих насїавника и дрој насїавника који нису іойунили уїиїиїник іосле оїледа указују да су они невољно учесїивовали у исїиїивању, а можда и у оїледу. Наведена искусїїва моїу се искорисїиїиїи у обликовању іодришке за насїавнике, чиїи је циљ іодсїицање креаїивносїи у школи.

Кључне речи: уверења, креаїивносїи, насїавници, основна школа, іодсїицање креаїивносїи.

1 smaksic@ipi.ac.rs

2 *Найомена:* Чланак представља резултат рада на пројектима „Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије“ (бр. 47008) и „Од подстицања иницијативе, сарадње и креативности у образовању до нових улога и идентитета у друштву“ (бр. 179034), које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (2011–2016), а реализује Институт за педагошка истраживања са партнерским институцијама.

Увод

У научним теоријама креативност се најчешће повезује са дивергентним мишљењем и решавањем проблема, а одређује преко оригиналности и употребљивости датог решења (Runco, 1999). Креативност је акт, идеја или продукт који мења постојећи домен или га трансформише у нов, а настаје као резултат интеракције особе (мишљења) и социокултурног контекста (Csikszentmihalyi, 1996; 1999). Креативне особе карактерише сложена личност која комбинује сензитивност и мисаоност, високу интелигенцију и наивност, флексибилност, аутономију, его снагу, несагласне, чак парадоксалне дијаде особина. Когнитивне компоненте чине дивергентно мишљење и делање, опште знање и мишљење и специфично знање и вештине, док су личне компоненте усмереност на задатак и посвећеност задатку, мотивација, отвореност и толерантност на нејасноће (Urban, 1995). Међутим, научне теорије креативности нису имале неки значајнији утицај на образовање, јер су биле усмерене на базична истраживања и теоријска питања (Feldman & Benjamin, 2006).

Обезбеђивање услова за испољавање и развој креативности у оквиру образовног система подстиче проучавање имплицитних теорија и уверења учесника васпитно-образовног процеса. Имплицитне теорије говоре о томе како се креативност доживљава у природним условима (Runco, 1999). Значај испитивања ових уверења код наставника лежи у њиховом утицају на то како ће наставници опажати креативност и како ће се односити према сопственој креативности и креативности других (Chan & Chan, 1999; Fleith, 2000; Fryer & Collings, 1991; Kamylyis et al., 2009; Mullet et al., 2016; Spiel & Korff, 1998; Sternberg, 1985; 1988). Преглед истраживања о имплицитним теоријама креативности открива да су испитивана веровања наставника о испољавању и развоју креативности резултирала дефиницијом креативности, профилима личности креа-

тивних ученика и списковима карактеристика школског окружења које доприноси остваривању креативних потенцијала ученика (Andiliou & Murphy, 2010).

Испитивања имплицитних уверења наставника која су рађена у нашој средини указују да наставници основне школе најчешће дефинишу креативност као креативну особу која има одређене карактеристике личности, способности, мотивације, талента и знања (Pavlović et al., 2013). Када описују манифестације креативности на основношколском узрасту са којим раде, наставници најчешће говоре о креативном процесу, који обухвата продукцију идеја, изражавање мишљења и развој личног стила у мишљењу, давање имагинативних решења и нестандартне начине решавања проблема, као и изналажење најбољег начина за решавање проблема у пракси (Pavlović, 2013). Запослени у основним школама процењују да постоје велике могућности за развој креативности у школи, и то, пре свега, организовањем и извођењем подстицајних наставних активности и стварањем и одржавањем подстицајне климе у школи (Bodroža i sar., 2013; Maksić, Pavlović, 2013).

Дискусија са наставницима средње школе, вођена у оквиру наредног истраживања, потврђује да и они виде школу као место где може да се развија креативност ученика (Maksić, Pavlović, 2015). Већина наставника изразила је уверење да је креативност сложен феномен чије разумевање захтева мултиперспективни приступ, али само неки наставници верују да су сви ученици креативни. Већина наставника тврдила је да се креативност ученика не подстиче у школи у довољној мери. Као факторе који подржавају креативност ученика наставници су издвојили сопствено ангажовање, могућности које пружају одређени наставни предмети, примену подстицајних наставних метода и добар имиџ школе. Међу факторима који ометају креативност издвајају се ограничавајући наставни пла-

нови и програми који су прописани, неподржавајуће друштвене вредности, недовољна селективност при пријему ученика и неповољне одлике младих генерација, који су захтевни а неспремни да истрају у школском учењу.

Сва изведена истраживања о имплицитним теоријама и уверењима наставника о креативности и њеном развоју, у основним и средњим школама у нашој средини, указала су на позитивно вредновање креативности од стране наставника и потврдила њихову увереност да су позвани да подрже креативност ученика са којима раде. Може се рећи да су наставници несигурни у оно што знају о креативности, мада су њихова уверења блиска научном тумачењу али једнако поларизирана у погледу тога да ли су сви креативни, да ли се креативност испољава или развија, и у каквом су односу креативност деце и креативност одраслих. Поставља се питање да ли одређене акције, као што је истраживачки пројекат чији је циљ да подржи креативност на нивоу целе школе, могу бити од користи у мењању уверења наставника о креативности и њеном развоју у школи.

Тим истраживача, у сарадњи са наставничким колективом, школским психологом, школским педагогом и директором школе, спровео је пројекат у којем је рађено на подстицању иницијативе, сарадње и стваралаштва код ученика (Šefer i sar., 2015). Оглед је изведен у београдској основној школи у центру града, са свим наставницима. У току школске године (2013/2014) наставници су обучаваани за коришћење групног рада (као подстицаја за сарадњу), отворених задатака и креативне игре (као подстицаја дивергентном мишљењу значајном за решавање отворених проблема), истраживачког рада и дијалога (као подстицаја дивергентном и критичком мишљењу) и рада на заједничким пројектима, по избору ученика (као подстицај иницијативе ученика). Пројекат се одвијао тако што су наставници изучавали

одговарајуће облике и методе рада, реализовали часове на којима су их користили и анализирали ефекте примењеног начина рада на заједничким састанцима.

Проблем истраживања које се разматра у овом раду биле су промене у уверењима наставника који су учествовали у огледу о креативности и њеном развоју у школи, а као најважнији аспекти имплицитних теорија наставника о креативности издвојена су:

- уверења о концепту креативности;
- уверења о манифестацијама креативности;
- уверења о могућностима школе да допринесе развоју креативности.

Циљ испитивања био је да се проучи какве су се промене десиле у схватању креативности и могућности за њен развој у школи код наставника који су учествовали у огледу. Очекивано је да би остваривање циљева огледа у подстицању стваралаштва ученика требало да доведе до промена у уверењима наставника о креативности у правцу бољег разумевања овог феномена и услова за његов развој. С друге стране, остварене промене имплицитних уверења наставника у жељеном правцу (боље познавање креативности и виђење већих могућности за развој креативности у школи) могу се сматрати потврдом успешности спроведеног огледа као средства за промену имплицитних уверења наставника.

Метод

Уверења наставника о креативности и њеном развоју испитивана су применом истог упитника, задатог пре огледа (прво испитивање) и после огледа (друго испитивање).

Учесници. Сви наставници који су били у школи пре него што је оглед започет, када је оглед завршен, замољени су да одговоре на упитник (N=32). У првом испитивању попуње-

не упитнике вратили су скоро сви наставници (N=30), док је у другом испитивању одговорила већина (N=18). Од тридесет наставника, већина су биле жене (f=25) и наставници предметне наставе (f=20). Просечна старост наставника износила је нешто изнад четрдесет четири године, а радни стаж се кретао од две до тридесет четири године (M=15).

Инструментї. Примењен је Упитник о имплицитним теоријама креативности који садржи отворена и затворена питања о томе: шта је креативност, како се испољава на различитим узрастима, и колико и на који начин школа може допринети развоју креативности. Упитник је развијен и коришћен у ранијим истраживањима (Bodroža i sar., 2013; Maksić, Pavlović, 2009; Pavlović et al., 2013).

Процедура ірикуїљања іодгаїака. Прво испитивање изведено је у оквиру припрема за оглед (април 2013. године), а друго на крају школске године у којој је оглед изведен (јун 2014. године). Упитници су прослеђени наставницима уз посредовање школског педагога и школског психолога.

Обрада іодгаїака. Прикупљени подаци обрађени су квалитативно и квантитативно.

Квалитативна обрада укључила је анализу садржаја добијених одговора на питања о природи креативности и доприносу школе развоју креативности (Braun & Clarke, 2006).

Одговори на питања о природи креативности категорисани су на основу Модела 4П, у оквиру којег се креативност одређује као својство особе, процеса, продукта или средине (Rhodes, 1961). Модел 4П је био развијен за разврставање истраживања о креативности, али је изабран као неутралан и обухватан аналитички оквир, што је потврђено коришћењем у ранијим испитивањима имплицитних теорија креативности (Pavlović et al., 2013; Spiel & Korff, 1998). Креативна особа има одређене способности, когнитивне стилове, афективне и мотивационе обрасце, намере, ставове и вредности који су релевантни за креативно мишљење, понашање и продукцију. Креативни процес чине креативно мишљење, изражавање, доживљавање и усмеравање понашања ради стварања оригиналних и употребљивих продуката. Креативни продукт је резултат који чине скуп идеја, решење проблема, научно или уметничко дело, или увођење иновација. Средина обухвата све утицаје из окружења који су изван ствараоца и делују на његову креативну продукцију (Richards, 1999).

Илустрација процеса кодирања одговора наставника на питања о томе шта је креативност (Пример 1–2) и како се манифестује (Пример 3–4) дата је у Табели 1.

Одговори на питање о начинима на које школа може допринети развоју креативности категорисани су на основу Експертског модела

Табела 1. Илустрација кодирања одговора на питање о томе шта је креативност и како се манифестује на основношколском узрасту.

Одговор	Категорија
Пример 1. Маштовитост. /Особа/	Особа
Пример 2. Учење /Процес/, уочавање талента. /Средина/	Процес; средина
Пример 3. Кроз ликовне и вербалне одговоре. /Продукт/	Продукт
Пример 4. Цртањем, /Процес/ писањем састава /Продукт/, игром. /Процес/	Процес; продукт

развоја креативности, који је развијен у испитивању истраживача (Maksić, Pavlović, 2009). Ради се о моделу који чине: наставне активности, ваннаставне активности, школска клима, наставни план и програм, професионални развој наставника, управљање креативношћу и партнерство за креативност. Наставне активности обухватају све активности које се односе на извођење наставе и процес учења, док се ваннаставне активности односе на активности које нису обавезне. Школска клима обухвата све аспекте односа који се успостављају у школи и утичу на васпитно-образовни процес. Наставни план и програм обухвата одговоре у којима се испитаници позивају на карактеристике програма који реализују. Професионални развој наставника садржи одговоре у којима се наводе личне црте, стручна знања и педагошке вештине наставника. Управљање креативношћу односи се на њено препознавање, откривање, усмеравање и праћење у школи. Партнерство за креативност односи се на успостављање друштвеног консензуса о значају креативности и обезбеђивање системске подршке јавности.

Илустрација процеса кодирања одговора наставника на питање о томе како школа може допринети развоју креативности дата је у Табели 2.

Приликом разврставања одговора по садржају у категорије изабраних модела уочено је да су неки од наставника давали кратке одговоре који су могли бити категорисани у једну категорију, док су одговори других наставника били богатији, разложени на више смислених целина и разврстани у више категорија. Први одговори названи су једнодимензионалним, а други вишедимензионалним одговорима. Овакав приступ у обради података довео је до тога да се број укупно категорисаних јединица одговора по питањима разликује од броја наставника који су одговорили на дато питање. Одговори на питање о степену утицаја школе на развој креативности исказани су у категоријама које су биле понуђене: нимало, мало, много и у потпуности.

Уследила је квантитативна обрада података која је укључила рачунање заступљености сваке од дефинисаних категорија одговора по садржају и сложености. Затим су израчунати проценти тако што је заступљеност једне категорије одговора довођена у везу са бројем испитаника који су учествовали у испитивању. Процентна анализа урађена је условно, због малог броја испитаника и малог броја одговора, а искључиво ради омогућавања лакшег поређења

Табела 2. Илустрација кодирања одговора на питање о томе како школа може допринети развоју креативности.

Одговор	Категорија
<p>Пример 1. Развоју креативности школа може допринети разним радионицама, секцијама, семинарима /Ваннаставне активности/ и часовима музичке, ликовне културе /Наставне активности/. Кроз луткарске представе, глуму, манифестације културне (маскенбал, карневал...) /Ваннаставне активности/</p>	<p>Наставне активности; ваннаставне активности</p>
<p>Пример 2. Треба да може много, али наша не може јер тренутно није тако организована. Са другим планом и програмом, са интердисциплинарним приступом, проблемским приступом, са координацијом међу предметима и свакодневним животом, са тражењем нових идеја и решења може се допринети креативности. /Наставни план и програм/</p>	<p>Наставни план и програм</p>

учесталости одговора одређене категорије у два испитивања.

Резултати

Концепт креативностї. Међу одговори-ма наставника на питање о томе шта је суштина креативности доминантно је описивање креативности као креативне особе, следе креативни процес и креативни продукт, док је креативна средина најмање заступљена, како у испитивању пре огледа, тако и у испитивању после огледа (Табела 3).

У целини, креативну особу карактеришу особине као што су маштовитост, оригиналност и радозналост, способности, знања, жеља за новим знањима и напретком, и таленат. Занимљиво је да се дар и таленат појављују више пута у

одговорима пре огледа, а ниједанпут у одговори-ма после огледа. Креативни процес се описује као когнитивни, експресивни, имагинативни и практични, при чему су описи пре огледа општијег нивоа, док су описи после огледа конкретнији и односе се на решавање проблема. Креативни продукт се, у оба испитивања, описује као давање нове и оригиналне идеје или решења. Креативна средина поменута је само једном пре огледа, док су описи утицаја средине после огледа богатији. Примери одговора наставника дати су у Табели 4.

Већина наставника описала је креативност једнодимензионалним одговором у испитивању пре огледа (деветнаест једнодимензионалних и десет вишедимензионалних одговора), док је у испитивању после огледа број вишедимензионалних одговора нарастао и превазишао

Табела 3. Заступљеност категорија из Модела 4П у одговорима наставника на питање о томе шта је креативност.

Категорије из Модела 4П	Испитивање 1 (N=30)		Испитивање 2 (N=18)	
	f	%	f	%
Креативна особа	21	70.0	13	72.2
Креативни процес	12	40.0	6	33.3
Креативни продукт	9	30.0	6	33.3
Креативна средина	1	3.3	3	16.7
Некатегорисани одговори	1	3.3	1	5.5
Без одговора	0	0.0	0	0.0

Табела 4. Примери одговора наставника на питање о томе шта је креативност.

Категорије из Модела 4П	Испитивање 1	Испитивање 2
Особа	Маштовитост, жеља за новим знањима, радозналост, даровитост.	Позитиван селфконцепт (позитиван осећај у вези себе самог).
Процес	Изражавање на другачији начин... Истраживачки рад.	Решавање проблема на специфичан начин.
Продукт	Много идеја.	Нове и другачије идеје.
Средина	Само га [ученика] треба открити и развијати.	У школи се креативност највише појављује у отвореним задацима.

број једнодимензионалних одговора (девет вишедимензионалних и осам једнодимензионалних одговора).

Манифестације креативности на основношколском узрасту. Наставници који су одговорили на питање о томе како се манифестује креативност на основношколском узрасту најчешће су је описивали као креативни процес. Док је у испитивању пре огледа заступљеност креативне особе и средине била иста, у испитивању после огледа креативна особа остаје на другом месту а учешће средине пада. Од првог до другог испитивања расте учешће продукта (Табела 5).

Анализа садржаја одговора о манифестацијама креативности на основношколском узрасту открива да се креативни процес везује

за школске активности од неспецификованог учешћа и учења, преко цртања, певања и писања, до глуме и игре, пре огледа. После огледа говори се још о истраживању и изношењу мишљења. Креативна особа описује се преко посвећености и самосталности у оба испитивања, али се дар и таленат јављају само у одговорима пре огледа. Воља и труд, из одговора пре огледа, уобличују се у интересовања, у одговорима после огледа. Креативни продукти су слично описани у оба испитивања. Чешће навођење креативне средине пре огледа конкретизовано је преко области испољавања или начина рада. Примери одговора наставника дати су у Табели 6.

Наставници су у већини случајева одређивали манифестације креативности на основношколском узрасту једнодимензионално: у

Табела 5. Заступљеност категорија из Модела 4П у одговорима наставника на питање о томе како се креативност манифестује на основношколском узрасту.

Категорије из Модела 4П	Испитивање 1 (N=30)		Испитивање 2 (N=18)	
	f	%	f	%
Креативна особа	9	30.0	6	33.3
Креативна процес	14	46.7	10	55.6
Креативни продукт	5	16.7	5	27.8
Креативна средина	9	30.0	1	5.6
Некатегорисани одговори	0	0.0	0	0.0
Без одговора	6	20.0	3	16.7

Табела 6. Примери одговора наставника на питање о манифестацијама креативности на основношколском узрасту.

Категорије из Модела 4П	Испитивање 1	Испитивање 2
Особа	Ако је дете вредно, посвећено, радознано и уме то да примени.	У току школе креативност се исказује одређеним интересовањима.
Процес	Цртање, певање; рад, учење.	Вршењем разних истраживања и изношењем критичког мишљења.
Продукт	Писањем самосталних радова.	Резултати добијени током реализације сопствених идеја.
Средина	Кроз све школске предмете се може испољити. На разним секцијама се подстиче и развија.	У току основне школе креативност се показује одласком на разна такмичења.

првом испитивању $f=14$ (од двадесет четири добијена) одговора, а у другом испитивању $f=9$ (од петнаест добијених) одговора.

Како школа може допринети развоју креативностї. Већина наставника је пре огледа изразила уверење да школа може много да допринесе развоју креативности и остала је у том уверењу и после огледа (Табела 7). Уочавамо да је пре огледа један број наставника тврдио да школа може у потпуности да подржи креативност, док таквих одговора по окончању огледа није било.

Најзаступљенији одговор на питање о томе како школа може допринети развоју креативности у првом испитивању били су наставне и ваннаставне активности, док су у другом испи-

тивању најчешће наведене наставне активности и наставни план и програм (Табела 8). У првом испитивању наставни план и програм био је међу најмање заступљеним одговорима, док су ваннаставне активности са врха листе из првог испитивања пале на зачеље у другом испитивању.

У одговорима наставника о доприносима школе развоју креативности – пре огледа – наставне активности су описане као разноврсне наставне методе и методе учења; ваннаставне активности преко постојећих облика и начина рада; школска клима као давање дозволе ученицима да изразе своје мишљење и самостално размишљају; наставни план и програм одређен је принципијелно, у смислу да се наставнику да

Табела 7. Дисїрибуција одговора наставника на питање о степену доприноса школе развоју креативностї.

Степен доприноса	Испитивање 1		Испитивање 2	
	f	%	f	%
Нимало	0	0.0	0	0.0
Мало	4	13.3	3	16.7
Много	22	73.4	15	83.3
У потпуности	4	13.3	0	0.0
Укупно	30	100.0	18	100.0

Табела 8. Заступљеност категорија из Експертској модела іодсїицања креативностї у одговорима наставника на питање о доприносима школе развоју креативностї.

Категорије одговора	Испитивање 1 (N=30)		Испитивање 2 (N=18)	
	f	%	f	%
Наставне активности	12	40.0	9	50.0
Ваннаставне активности	13	43.3	1	5.6
Школска клима	7	23.3	1	5.6
Наставни план и програм	1	3.3	6	33.3
Професионални развој наставника	3	10.0	3	16.7
Управљање креативношћу	7	23.3	3	16.7
Партнерство за креативност	1	3.3	4	22.2
Некатегорисани одговори	0	0.0	1	5.6
Без одговора	1	3.3	1	5.6

већа слобода у организовању часа; професионални развој наставника дат је као обука; код управљања креативношћу наглашено је препознавање креативности; а партнерство за креативност јавља се као захтев за обезбеђивањем дидактичког материјала. У одговорима наставника после огледа долази до конкретизације подстицајних наставних активности (активна позиција ученика, отворени задаци); предлаже се нов начин организовања ваннаставних активности (рад на пројектима); школска клима се описује активно (подстицање, пружање прилике); код управљања креативношћу не говори се о идентификацији креативности; а код партнерства за креативност траже се веће промене, реформа школе и шира подршка средине. Примери одговора наставника дати су Табели 9.

Што се тиче сложености одговора наставника на питање о томе како школа може допринети развоју креативности, уједначено је присуство једнодимензионалних и вишедимензионалних одговора у два испитивања. У испитивању пре огледа број једнодимензионалних одговора је нешто већи од броја вишедимензионалних одговора (шеснаест према тринаест), а у испитивању после огледа број једнодимензионалних и вишедимензионалних одговора је истоветан (осам према осам).

Дискусија

Налази испитивања уверења наставника о креативности и њеном развоју у школи пре и после огледа, у коме је рађено на подстицању

Табела 9. Примери одговора наставника на питање о доприносу школе развоју креативности.

Категорије	Истраживање 1	Истраживање 2
Наставне активности	Школа може подстаћи креативност код деце специфичним начином одржавања наставе.	Мењањем облика рада у редовној настави ученицима часови су занимљивији, успешнији јер ученици воле иновације у наставном процесу.
Ваннаставне активности	Укључивањем у секције према склоностима.	Пројектима ученика.
Школска клима	Тиме што ће дозвољавати ученицима да изразе своја мишљења.	Подстицањем ученика на различите начине размишљања, пружањем прилике да се докажу...
Наставни план и програм	Може, али мало. Све зависи од појединца. Дати већу слободу наставнику да организује час.	Добром организацијом, флексибилним планом и програмом.
Наставник	Наставни кадар није едукован.	Важно је умеће наставника да изабере методе и средства којима ће знаће боље пренети ученицима. Битно је препознати идеје и могућности које могу бити корисне у решавању проблема и стварању нечег новог, другачијег, оригиналног.
Управљање креативношћу	Индивидуалним радом са појединцима који су надарени за одређене области.	...и вредновањем, односно награђивањем креативних достигнућа.
Партнерство за креативност	Обезбедити дидактички материјал.	Али највише поседовањем мултимедијалних наставних средстава (за почетак интернет у свим школама, у свакој учионици!).

стваралаштва код ученика, могу се сумирати на следећи начин: у оба случаја доминантна је индивидуализована концептуализација и процесне манифестације креативности; оптимистичан став према могућностима школе да подржи креативност и виђење могућности за подстицање креативности у школи преко подршке на нивоу учионице. Добијени резултати слични су резултатима ранијих испитивања која су спроведена у нашој средини (Bodroža i sar., 2013; Maksić, Pavlović, 2013; Pavlović, 2013). Ови резултати сагласни су и са резултатима истраживања која су рађена у другим срединама (Andiliou & Murphy, 2010). Међутим, уверење наставника да школа може у великој мери да допринесе развоју креативности ученика, које је исказано приликом одговарања на упитник, може се довести у сумњу, на основу резултата другог испитивања које је изведено са истим наставницима.

У фокус групи, пре започињања огледа, наставници су указали на врло лоше околности за подстицање креативности у школи, образовном систему и друштву у целини (Pavlović, Maksić, 2014). Идентификоване су четири основне теме: наставници нису агенси промене; ограничавајући наставни план и програм који је преобиман и фокусиран на стицање чињеничког знања; недовољна финансијска подршка школе; и ниско вредновање уметничких предмета који су виђени као најбоље место за подстицање креативности ученика. Сличне отежавајуће околности уочене су у истраживањима у другим срединама: школе не нуде довољно прилика, инфраструктуру и времена за изражавање и подстицање креативног мишљења код ученика (Kamrylis et al., 2009). Наставници се осећају неприпремљено за подстицање или идентификовање креативности у учионици; они изједначавају креативност са уметношћу (Mullet et al., 2016).

Шта говоре разлике на које указује анализа садржаја и сложености одговора наставника

пре и после огледа у коме је рађено на подстицању стваралаштва ученика? Уверења наставника су се мењала од почетка до краја огледа унутар посматраних категорија и те разлике се могу повезати са огледом. Дефиниције креативности и перцепција испољавања креативности се конкретизују и спецификују, док су начини доприноса испуњени садржајем чему су наставници у току огледа подучавани, као што је примена групног рада и отворених задатака у оквиру наставних активности. Упоређивање броја једнодимензионалних и вишедимензионалних одговора пре и после огледа, такође, указује на тренд промене у правцу усложњавања одговора. Дакле, после огледа, наставници дају садржајније одговоре, одустају од неких аспеката из индивидуалистичког концепта креативности, обраћају пажњу на нове елементе и померају се ка развојном виђењу креативности.

У целини, поређење имплицитних уверења наставника о креативности и њеном развоју у школи пре и после спроведеног огледа указује на мали број разлика у одговорима наставника. Ово је разумљиво с обзиром на то да се ради о уверењима која се стичу током целог живота, не експлицирају се и тешко се мењају. Други разлог може бити то што у огледу није директно рађено на освешћивању имплицитних уверења о креативности већ је претпостављен посредан ефекат преко рада на једном од циљева који се односио на стваралаштво ученика. Важније питање је како да се повећа број наставника који ће позитивно реаговати међу онима који се укључе у оглед. Сматрамо да је потребно да се уради темељна припрема за извођење огледа у школи, у којој би наставницима били објашњени разлози за њихово учешће и ангажовање у извођењу огледа. Пре свега, да се оглед изводи фокусирано са наставницима који су спремни да се укључе.

Пожељно је да се оглед изведе као акционо истраживање у коме ће наставници учество-

вати у свим битним одлукама и праћењу планираних промена као извођачи и посматрачи у исто време. Потребно је да се обезбеде неопходни ресурси за несметано извођење огледа и довољно дуго трајање огледа да би се показали његови позитивни ефекти. Неопходно је да се мотивација наставника за учешће у огледу одржава, што се може постићи: индивидуалним уговорима са наставницима о обавезама укључених страна; формирањем тимова од наставника према одељењу са којим раде, због корелације између предмета и стварања услова за холистички приступ ученику; освешћивањем имплицитних уверења наставника о дечијем развоју и улози образовања у индивидуалном развоју, а не само о имплицитним теоријама креативности. Са наставницима треба систематски радити на развијању слике активног детета (Glăveanu, 2011) и уверења о наставнику као агенсу промене (Pavlović, Maksić, 2014).

Како обезбедити прикупљање релевантних података на основу којих се може са више поуздања говорити о променама у уверењима наставника под утицајем огледа? Пре свега, шта значи податак да трећина испитаника није била вољна да учествује у испитивању, по окончању огледа? Испитивање промена које су се десиле у уверењима наставника о креативности и њеном развоју спроведено је без вршења притиска на учеснике да одговоре на упитник. У време другог испитивања десили су се нови неповољни догађаји, који су сигурно имали утицај на рад наставника и цео васпитно-образовни сис-

тем (поништен је завршни испит који је спроведен у основним школама и промењени услови уписа у средњу школу). Иако је била планирана још једна фокус група, по окончању огледа, она није изведена, због неспремности наставника да учествују. Резултати другог испитивања тих наставника потврдили су да су наставници били различито мотивисани за учешће у огледу и увођење промена у свом раду (Šefer, 2015).

Закључак

Резултати испитивања промена уверења наставника о креативности указују на могуће повољне ефекте огледног подстицања креативности у школи код неких наставника који су у њему учествовали, што оправдава овакву врсту интервенције. Вероватно се ради о наставницима који су и пре огледа били отворени за промене и спремни да уче и уводе иновације у свој рад. Ови наставници су у току огледа стекли корисна знања која су могли да примене. Други наставници, који нису имали такво усмерење и мотивацију, на крају огледа, још више него пре, наглашавали су тешкоће које онемогућавају подстицање креативности ученика у школи. Чини се неопходним да се приликом планирања огледа предвиди посебна подршка за наставнике који имају отпор или да се оглед другачије организује. На пример, да немају сви наставници, који чине школски колектив, обавезу да учествују или да буду различито ангажовани у огледу.

Литература

- Andiliou, A. & Murchy, 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
- Bodroža, B., Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 45 (1), 108–130. DOI: 10.2298/ZIP1301108B

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*. 3 (2), 77–101. DOI: org/10.1191/1478088706qp063oa
- 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
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and psychology of discovery and invention*. New York: Harper Collins.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a system perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of creativity* (313–335). Cambridge: Cambridge University Press.
- Feldman, H. D. & Benjamin, A. (2006). Creativity and education: An American retrospective. *Cambridge Journal of Education*. 36 (3), 319–336.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*. 22 (3), 148–153. DOI:10.1080/02783190009554022
- Fryer, M. & Collings, J. R. (1991). British teachers views of creativity. *Journal of Creative Behavior*. 25 (1), 75–81.
- Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity a most (un)like pair? *Thinking Skills and Creativity*. 6 (2), 122–131. DOI: 10.1016/j.tsc.2011.03.002
- Kamylyis, 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
- Maksić, S., Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U: Komlenović, Đ., Malinić, D. i Gašić Pavišić, S. (ur.). *Kvalitet i efikasnost nastave* (281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgohradski 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:org/10.1080/13598139.2011.628850.
- Maksić, S., Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U: Nikolić, R. (ur.). *Nastava i učenje. Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (53–64). Užice: Učiteljski fakultet.
- Maksić, S., Pavlović, J. (2015). Srednja škola kao kontekst za ispoljavanje i razvoj kreativnosti. *Nastava i vaspitanje*, 64 (1), 71–85. DOI:10.5937/nasvas1501071M
- 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
- Pavlović, J. (2013). Implicitne teorije nastavnika: individualistički koncept i procesne manifestacije kreativnosti u školi. U: Stojiljković, S. i Đigić, G. (ur.). *Knjiga rezimea* (40). Naučni skup *Darovitost, talenat i kreativnost*, IX konferencija Dani primenjene psihologije, 27–28/09/2013. Niš: Filozofski fakultet.
- 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., Maksić, S. (2014). Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja. *Psihologija*. 47 (4), 465–483. DOI: 10.2298/PSI1404465P
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*. 42 (7), 305–310.
- Richards, (1999). Four P's of creativity. In: Runco, M. and Pritzker, S. (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (733–742). San Diego, CA: Academic Press.

- Runco, M. (1999). Implicit theories. In: Runco, M. and Pritzker, S. (Eds.). *Encyclopedia of creativity* (2–30). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- 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: Sternberg, R. J. (Ed.). *The nature of creativity* (125–147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Šefer, J. (2015). Motivisanost nastavnika osnovne škole za promene u nastavi. *Nastava i vaspitanje*. 64 (2), 285–299. DOI:10.5937/nasvas15022855
- 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 obrazovanje i vaspitanje – Institut za pedagoška istraživanja.
- Urban, K. (1995). Different models in describing, exploiting, explaining and nurturing creativity in society. *European Journal for High Ability*. 6 (2), 143–159.

Summary

In this paper we are presenting results of the research into changing teachers' implicit beliefs about creativity in the context of an experiment on stimulating creativity in the primary school. The aim of this study was to examine whether changes occurred in teachers' understanding of creativity and possibilities of its development in the primary school as a result of an experiment that lasted for one school year. The same questionnaire with open and closed questions about the concept, manifestations and development of creativity at school was addressed to teachers (N=32) before and after the experiment. Almost all the teachers responded in the first study (N=30) and majority of the teachers in the second study (N=18). Collected data were analyzed qualitatively and quantitatively. Results point at the changes in the teachers' beliefs, although the decrease in the number of teachers who participated in the second study made it difficult to generalize results. A number of teachers developed a more complex view of creativity and the role of the school in developing creativity. Comments of some teachers and the number of teachers who did not respond to the questionnaire after the experiment, indicate a possibility of the lack of motivation to participate in this research, and maybe in the whole experiment. The results of the research can be used for designing support for teachers in the field of encouraging creativity at school.

Key words: beliefs, creativity, teachers, primary school, stimulating creativity.