

## Implicitne teorije kreativnosti nastavnika osnovne škole: studija slučaja

Jelena Pavlović i Slavica Maksić

*Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija*

Prikazani su rezultati ispitivanja implicitnih teorija kreativnosti nastavnika jedne škole. Istraživanje je imalo za cilj razumevanje nastavničkih uverenja o kreativnosti i njenom razvoju. Korišćena je metodologija studije slučaja, u kojoj su kombinovani kvalitativni i kvantitativni podaci. U prvoj fazi istraživanja primenjen je upitnik, a u drugoj je organizovana fokus grupa. Rezultati prve faze ukazuju da se kreativnost vidi kao kreativna osoba, dok su manifestacije kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu češće viđene kao kreativni proces. Doprinos škole razvoju kreativnosti učenika vidi se najviše u nastavnim i vanastavnim aktivnostima. Rezultati druge faze potvrđuju ključnu ulogu nastavnika u podsticanju kreativnosti, ali upućuju na niz prepreka, koje se odnose na ograničavajući nastavni plan i program, nedovoljna materijalna i finansijska sredstva i nedovoljno ili neadekvatno vrednovanje kreativnosti u društvu. Rad ukazuje na mogućnosti za definisanje pravaca daljeg razvoja implicitnih teorija kreativnosti kao uvažavanju različitih gledišta i izgrađivanju razvojnih shvatanja kreativnosti.

*Cljučne reči:* implicitne teorije, kreativnost, osnovna škola, nastavnici, slučaja studija.

Proučavanje implicitnih teorija kreativnosti započeo je Sternberg (Sternberg, 1985) sa uverenjem da je jednako relevantno kao i proučavanje eksplicitnih teorija kreativnosti. Za razliku od eksplicitnih, naučnih teorija, koje su usmerene na bazična istraživanja i teorijska pitanja o kreativnosti i kao takve nisu imale značajnijeg uticaja na obrazovanje (Feldman & Benjamin, 2006), implicitne teorije nam govore o tome kako ljudi doživljavaju kreativnost u prirodnim uslovima (Runco, 1999). Implicitne teorije kreativnosti su lične

---

Kontakt autora: [pavlovich.jelena@gmail.com](mailto:pavlovich.jelena@gmail.com)

Članak predstavlja rezultat rada na projektima “Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije” (br. 47008) i „Od podsticanja inicijative, saradnje i kreativnosti u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu“ (br. 179034), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2015).

konstrukcije koje obuhvataju uverenja o kreativnim aktivnostima i sklonostima, sposobnostima, estetskim preferencijama, karakteristikama ličnosti, stavovima i ponašanjima koja se povezuju sa kreativnošću (Sternberg, 1988). Šta pojedinci misle, u šta veruju, kakav stav imaju o kreativnim osobama, procesima i produktima može imati značajnog uticaja na to kako će percipirati sopstvenu kreativnost i kreativnost drugih ljudi, kao i kako će se prema njima ponašati (Andiliou & Murphy, 2010; Dweck, Chiu, & Hong, 1995; Maksić, 2013).

Od posebnog značaja za pedagošku teoriju i praksu su nastavničke implicitne teorije kreativnosti, s obzirom na ulogu nastavnika u prepoznavanju i negovanju kreativnosti u školi. Implicitne teorije nastavnika uglavnom su ispitivane kao verovanja o ispoljavanju i razvoju kreativnosti (Andiliou & Murphy, 2010). Analiza studija implicitnih teorija kreativnosti ukazuje da se ispitivani problemi mogu svesti na tri glavne komponente: definisanje kreativnosti koje govori o njenoj prirodi, profili ličnosti kreativnih učenika i školsko okruženje koje doprinosi ostvarivanju kreativnih potencijala učenika. Nastavnička verovanja o prirodi kreativnosti odnose se na njenu distribuciju, ispoljavanje u toku života, domen i kontekst na koji se referiše. Profili kreativnih pojedinaca obuhvataju znanja (u oblasti i u vezi sa zadatkom) i karakteristike koje su usmerene na ličnost (stavovi, inteligencija, motivacija). Za okruženje koje podržava kreativnost najvažniji su stavovi nastavnika i nastavne strategije.

U ovom radu prikazani su rezultati istraživanja implicitnih teorija kreativnosti nastavnika koje je izvedeno kao studija slučaja u jednoj osnovnoj školi u Beogradu. Najpre je dat opis modela koji su predstavljali konceptualne okvire našeg istraživanja i kratak pregled relevantnih istraživanja implicitnih teorija kreativnosti koja se oslanjaju na ove modele. Za analizu definicija kreativnosti korišćen je Model *4P* (Rhodes, 1961), a za analizu doprinosa škole razvoju kreativnosti Ekspertski model podsticanja kreativnosti u školi (Maksić i Pavlović, 2009). Pošto je prikazana metodologija multimetodske studije slučaja, koja je korišćena u istraživanju, izloženi su glavni nalazi ispitivanja implicitnih teorija kreativnosti nastavnika koji su dobijeni pomoću upitnika i fokus grupe. U završnom delu rada, nalazi istraživanja diskutovani su u kontekstu rezultatata drugih istraživanja i njihovih implikacija za školsku praksu.

### **Konceptualni modeli za proučavanje implicitnih teorija kreativnosti i rezultati relevantnih istraživanja**

Model *4P* (Rhodes, 1961) predstavlja jedan od najbolje utemeljenih modela u proučavanju empirijskih istraživanja o kreativnosti, koji se koristi duže od pola veka i još uvek je aktuelan (Richards, 1999). Ovaj model posmatra i tumači kreativnost iz četiri perspektive: kao kreativnu osobu, kreativni proces, kreativni produkt i pritisak (uticaj) sredine. *Kreativnu osobu* odlikuju određene sposobnosti, kognitivni stilovi, afektivni i motivacioni obrasci, namere, stavovi, vrednosti i druge karakteristike relevantne za kreativno mišljenje, ponašanje i produkciju. *Kreativni proces* obuhvata kreativno mišljenje, izražavanje, doživljavanje, i usmeravanje ponašanja u cilju stvaranja originalnih (novih) i smislenih (koji

se mogu upotrebiti) produkata. *Kreativni produkt* se definiše kao rezultat koji može biti skup ideja, rešenje problema, naučno ili umetničko delo, ili uvođenje inovacija. *Uticao sredine* obuhvata sve kontekstualne varijable izvan osobe koja stvara a koje olakšavaju ili otežavaju kreativnu produkciju (Richards, 1999).

Posmatranje kreativnosti dece iz perspektive Modela *4P* ukazuje na određene specifičnosti zbog efekta uzrasta (Glaveanu, 2011). Perspektiva osobe je problematična, jer je detinjstvo period intenzivnog razvoja osobnosti. Stoga je glavni pokazatelj viđenja kreativnosti kao obeležja osobe u periodu detinjstva ekspresivnost, koja obuhvata spontanost, otvorenost, lakoću u izvođenju i živahnost. Perspektiva procesa je adekvatnija za razumevanje kreativnosti na mlađim uzrastima. Sve što naprave, deca su spremna da ispune značenjem i različitim interpretacijama, što ih vodi u dalje stvaranje. Kada je reč o produktu, ako se kreativnost definiše preko produkata koji su spontani, novi i proizvode iznenađenje i radoznalost posmatrača, deca se mogu posmatrati kao kreativna. Ali, šta god deca da naprave, to ne postaje značajan produkt koji traje i vrši uticaj, tako da je kod njih važniji sam rad, izvođenje i improvizacija. Iz perspektive sredine, dečija produkcija može biti vrednovana kao kreativna od strane njihovog neposrednog okruženja, ali ne postiže širi društveni značaj.

Model *4P* korišćen je kao analitički okvir za razumevanje načina na koji nastavnici definišu kreativnost u više istraživanja. U Austriji i Nemačkoj, sprovedeno je istraživanje u kome su ispitivane implicitne teorije kreativnosti nastavnika, umetnika, naučnika i političara, zbog uticaja koji ove grupe mogu da imaju na javni diskurs o kreativnosti (Spiel & van Korff, 1998). Utvrđeno je da su ispitanici najčešće određivali kreativnost kao kreativni proces i kreativnu osobu, a najređe su govorili o uticaju sredine koja rezultira kreativnošću. Manji broj nastavnika je u svojim opisima kreativnosti davao složene odgovore koji su sadržali sve četiri dimenzije iz Modela *4P*. Ali, u odnosu na naučnike i političare nastavnici su bili najslabiji umetnicima. A umetnici su se izdvojili po tome što su davali najsloženije odgovore i što su ispoljili najveću ličnu uključenost. Kada su opisivali kreativnost, umetnici su češće od ostalih govorili u prvom licu i o svojoj kreativnosti.

U sledećem istraživanju, na uzorku nastavnika osnovne škole iz Srbije, utvrđeno je da se kreativnost najčešće definiše kroz opis kreativne osobe, što je označeno kao implicitni individualizam (Pavlović, Maksić, & Bodroža, 2013). Kreativna osoba opisivana je preko karakteristika ličnosti, sposobnosti, motivacije, talenata i znanja. Prema dobijenim odgovorima, kreativnu ličnost odlikuju radoznalost, ekspresivnost, maštovitost, originalnost, iskustvo, individualnost, snalažljivost; kreativne sposobnosti obuhvataju kognitivne i ekspresivne aspekte, a kreativnu motivaciju čine potreba za stvaranjem i uživanje u aktivnosti. Manji broj nastavnika je opisivao kreativnost kao kreativni proces koji odlikuju kognitivni, ekspresivni, praktični i imaginativni aspekti. Zanimljiv broj nastavnika je u svojim opisima kreativnosti navodio kreativni produkt ili uticaj sredine. Većina nastavnika je opisivala kreativnost koristeći samo jednu dimenziju iz Modela *4P*.

U cilju boljeg razumevanja implicitnih teorija kreativnosti nastavnika u kontekstu njihove neposredne školske prakse, ispitivana su uverenja nastavnika o tome kako se manifestuje kreativnost na osnovnoškolskom uzrastu (Pavlović, 2013). Nalazi ovog istraživanja ukazuju da su nastavnici, koji rade u osnovnim školama u Srbiji, manifestacije kreativnosti na uzrastu sa kojim rade prepoznavali kao aspekte kreativnog procesa. Dakle, kada se ispitanici preusmere sa koncepcije kreativnosti ili opšte definicije kreativnosti na ispoljavanje kreativnosti na određenom uzrastu, kreativni proces postaje najčešća dimenzija u opisu kreativnosti. Prema dobijenim odgovorima, kreativni proces obuhvata davanje ideja, izražavanje sopstvenog mišljenja i izražavanje mišljenja na svoj način, pronalaženje najboljih načina za rešavanja problema, pristupanje problemu na maštovit način, itd. Većina nastavnika daje jednodimenzionalne opise manifestacija kreativnosti, što je bio slučaj i kada su definisali kreativnost.

Ispitivanja implicitnih teorija kreativnosti koje se odnose na ulogu vaspitno-obrazovnih ustanova u ispoljavanju i razvoju kreativnosti u detinjstvu i mladosti ukazuju da je implicitno uverenje nastavnika iz različitih sredina da se kreativnost može razvijati (Fryer & Collings, 1991; Kampylis, Berki & Saariluoma, 2009). Takođe, nepodeljena su uverenja da škola može imati značajnu ulogu u razvoju kreativnosti (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Bodroža, Maksić i Pavlović, 2013; Maksić i Bodroža, 2012; Maksić, 2013; Maksić i Đurišić-Bojanović, 2013; Maksić i Pavlović, 2013). Na osnovu pregleda većeg broja studija, Andilou i Marfi (Andiliou & Murphy, 2010) opisali su uverenja nastavnika o tome šta odlikuje školsko okruženje koje podstiče kreativnost. Podsticajno je ono školsko okruženje koje je otvoreno i fleksibilno, usmereno na učenika, promovise razvoj njegove ličnosti, razvoj određenih stilova mišljenja, kao i sticanje znanja i veština koje su potrebne za kreativno mišljenje.

U okviru ispitivanja implicitnih teorija kreativnosti istraživača koji proučavaju obrazovanje u Srbiji o tome kako bi škola mogla doprineti razvoju kreativnosti, sačinjen je Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi (Maksić i Pavlović, 2009). Radi se o modelu koji objedinjuje ulogu škole, obrazovnog sistema i celokupnog društva u podsticanju kreativnosti. Prvi nivo modela odnosi se na *učionicu i školu* i obuhvata podsticajne nastavne aktivnosti, školsku klimu i vanškolske aktivnosti. Sledeći nivo modela čini *obrazovni sistem* koji obuhvata nastavni plan i program, profesionalni razvoj nastavnika i upravljanje kreativnošću. Upravljanje kreativnosti odnosi se na prepoznavanje i otkrivanje kreativnih potencijala učenika, njihovo usmeravanje, praćenje i pružanje podrške. Najviši nivo modela za podsticanje kreativnosti predstavlja *partnerstvo za kreativnost*, koje se odnosi na uspostavljanje društvenog konsenzusa o značaju kreativnosti, kao i obezbeđivanje systemske podrške javnosti. Najznačajnija uloga pripisuje se nastavnicima, od kojih se očekuje da se razvijaju kao profesionalci koji imaju kreativan pogled na svet.

U narednom istraživanju ispitivana su uverenja nastavnika i drugih zaposlenih u osnovnim školama u Srbiji o uslovima koji bi podržali ispoljavanje i razvoj kreativnosti u školskoj sredini. Dobijeni podaci analizirani su primenom

Ekspertskog modela podsticanja kreativnosti (Maksić i Pavlović, 2009), pošto su u odgovorima ispitanika identifikovani svi aspekti koje model sadrži. Utvrđeno je da zaposleni u osnovnim školama vide mogućnosti za podsticanje kreativnosti u školi, pre svega, na nivou učionice i škole, potom na nivou obrazovnog sistema, a najmanje na nivou društva (Maksić i Pavlović, 2013). Na nivou učionice i škole najčešće se navode podsticajna školska klima i nastavne aktivnosti, a ređe vannastavne aktivnosti. Na nivou obrazovnog sistema, najviše se govori o nastavniku, od koga se očekuje da bude kreativni model učenicima. Nastavnici smatraju da je aktuelni nastavni plan i program restriktivan, da je potrebno izgrađivanje sistema za upravljanje kreativnošću u školi, i da je kreativnost neadekvatno vrednovana na nivou društva, što otežava njeno podsticanje u školi (Bodroža i sar., 2013).

Kao što se može uočiti iz navedenog prikaza, u dosadašnjim istraživanjima implicitnih teorija nastavnika i drugih zaposlenih u osnovnim školama u našoj zemlji uočena su i opisana tri tipa teorija: *individualističke*, *procesne* i *razvojne*. Dok se implicitni individualizam u nastavničkim teorijama može prepoznati u opštim definicijama kreativnosti, procesne teorije dominiraju u opisima manifestacija kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu. Najzad, uverenje nastavnika da škola može doprineti razvoju kreativnosti može se posmatrati kao indikator razvojnih implicitnih teorija kreativnosti. Kako se ovi različiti pristupi susreću u školskoj praksi pitanje je koje zahteva dalje istraživanje. U celini, može se zaključiti da nastavnici imaju pozitivan i razvojni odnos prema kreativnosti, a ako je već tako, postavlja se pitanje zašto nema više kreativnosti u školskoj praksi i zašto nastavnici ne podstiču u većoj meri kreativnost učenika (Bodroža i sar., 2013).

### **Problem i ciljevi istraživanja**

Predmet interesovanja u ovom radu bile su implicitne teorije kreativnosti nastavnika koji rade u jednoj osnovnoj školi. Istraživanje je imalo za cilj razumevanje nastavničkih uverenja o tome:

- (1) šta je kreativnost;
- (2) kako se kreativnost manifestuje na osnovnoškolskom uzrastu;
- (3) u kojoj meri škola može doprineti razvoju kreativnosti;
- (4) kako škola može podstaći razvoj kreativnosti.

Postavljena su pitanja o prirodi kreativnosti i njenom razvoju u školskom kontekstu u cilju osvetljavanja implicitnih teorija iz različitih uglova. Posebno nas je zanimalo da li je slika koju nastavnici imaju o kreativnosti nezavisna od uzrasta ili je uzrast bitan, na šta su ukazivala prethodna istraživanja (Glaveanu, 2011). Pitanje koje se odnosilo na ispoljavanje kreativnosti u periodu osnovnoškolskog uzrasta bilo je od značaja za razumevanje karakteristika koje su relevantne za uzrast sa kojim nastavnici rade.

Specifičnost ovog rada sastoji se u primeni multimetodske studije slučaja kako bi se došlo do dubljih uvida u prirodu implicitnih teorija nastavnika. U tom smislu, ova studija slučaja imala je instrumentalnu funkciju za razumevanje fenomena implicitnih teorija nastavnika, dok je sama škola kao slučaj bila od sekundarnog interesa (Stake, 2005). Metodološka triangulacija sprovedena je kako bi se identifikovali različiti načini posmatranja fenomena nastavničkih implicitnih teorija kreativnosti. Hipoteza autorki bila je da će se primenom inovativne metodologije u ovoj oblasti, u kojoj dominiraju kvantitativne studije upitničkog tipa (Andiliou & Murphy, 2010), načiniti dalji koraci u razumevanju kompleksnosti nastavničkih implicitnih teorija kreativnosti.

## Metodologija

Istraživanje je sprovedeno u formi studije slučaja koja podrazumeva intenzivno, dubinsko proučavanje pojedinačnog slučaja, čime se postiže komplementarnost različitih izvora podataka (Ševkušić, 2011). Metodološka triangulacija je ostvarena kombinovanjem kvantitativnih i kvalitativnih podataka, koji su prikupljeni primenom upitnika i fokus grupe, kao i kombinovanjem kvalitativnih i kvantitativnih analiza podataka (Denzin & Lincoln, 2005). U prvom delu istraživanja primenjen je upitnik (Faza 1). U drugom delu, deo ispitanika koji su popunjavali upitnik učestvovali su u fokus grupi (Faza 2), kao obliku grupnog intervjua u kome se socijalna interakcija koristi kao izvor za prikupljanje podataka (Pavlović i Džinović, 2007). Terenski deo istraživanja sproveden je u periodu april-jun 2013. godine.

## Školski kontekst

Ispitivanje je sprovedeno u okviru šireg akcionog istraživanja čiji je jedan od ciljeva bio podsticanje kreativnog izraza učenika u školskoj sredini. Izabrana je škola u Beogradu koja je smeštena u užem gradskom jezgru. U vreme ispitivanja, škola je imala po dva odeljenja od prvog do osmog razreda. Radni kolektiv činilo je 32 nastavnika razredne i predmetne nastave. Škola je imala stručnu službu, koju su činili školski psiholog i pedagog. Nastava je realizovana u jednoj (prepodnevnoj) smeni, tako što se nastava u nižim razredima (od prvog do četvrtog) odvijala u istoj učionici u toku školske godine, dok se predmetna nastava (od petog do osmog razreda) odvijala u kabinetima. Pored redovne nastave, u školi su organizovane dopunska nastava, dodatna nastava i raznovrsne slobodne aktivnosti, koje se realizuju kroz rad školskih sekcija. Nezavisno od akcionog istraživanja, u toku školske 2013/2014. godine bio je planiran rad 12 sekcija: dramska, literarna, engleski jezik, bibliotečka, informatička, likovna, istorijska, geografska, matematička, biološka, ekološka i sportska. O školi i zaposlenima nisu prikupljeni detaljniji podaci, pošto su se autorke opredelile da konkretna škola ima instrumentalnu ulogu za razumevanje fenomena implicitnih teorija nastavnika, te da nema intrinzični značaj u ovom istraživanju (Stake, 2005).

## Prva faza istraživanja

**Učesnici.** Upitnik je prosleđen svim nastavnicima koji su zaposleni u školi (N=32), a dobijen je odgovor od 30 nastavnika. U Tabeli 1 nalaze se podaci o karakteristikama nastavnika koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja. Prosečna starost ispitanika iznosila je 44,30 godina (SD=9,25), a dužina radnog staža varirala je od 2 do 34 godine (M=15; SD=9,78). Iako se radi o malom uzorku, zanimljivo je da navedene karakteristike uzorka nastavnika odražavaju opštu polnu i uzrasnu strukturu populacije nastavnika zaposlenih u osnovnoj školi u Srbiji (Statistički godišnjak Republike Srbije, 2011).

Tabela 1

*Karakteristike uzorka nastavnika koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja*

Radno mesto	Pol		Ukupno
	Muški	Ženski	
Nastavnici razredne nastave	1	8	9
Nastavnici predmetne nastave	4	16	20
Bez odgovora	0	1	1
Ukupno	5	25	30

**Procedura prikupljanja podataka.** U prvoj fazi istraživanja primenjen je Upitnik za ispitivanje implicitnih teorija kreativnosti (Maksić i Pavlović, 2009; Maksić & Pavlović, 2011) sa otvorenim i zatvorenim pitanjima. Otvorena pitanja odnose se na definisanje kreativnosti, njenih manifestacija na osnovnoškolskom uzrastu, kao i načina na koje je moguće podsticati kreativnost u školi. Pitanje zatvorenog tipa odnosi se na procenu stepena u kom škola može doprineti razvoju kreativnosti. Bili su ponuđeni sledeći modaliteti odgovora: „nimalo“, „malo“, „mnogo“ i „u potpunosti“. Administracija upitnika poverena je stručnoj službi škole, uz informacije o istraživačkom cilju i korišćenju podataka u istraživačke svrhe.

**Procedura analize podataka.** Podaci dobijeni primenom upitnika analizirani su kombinacijom kvalitativnih i kvantitativnih postupaka.

Kvalitativna analiza odgovora na pitanja o definisanju i manifestacijama kreativnosti sprovedena je primenom Modela 4P, koji je proveren i u prethodnim istraživanjima implicitnih teorija kreativnosti (Maksić, 2013; Pavlović, 2013; Pavlović et al, 2013). Model je izabran jer je omogućio kategorizaciju odgovora nastavnika u neutralan i obuhvatan analitički okvir koji je podrazumevao minimalnu teorijsku zasićenost. Može se ukazati i na određene teškoće koje su nastale primenom ovog modela u istraživanju. Na primer, postojali su slučajevi dilema da li odgovor svrstati u kategoriju osobe ili procesa, kao i kategorija procesa ili produkta. Ove dileme razrešavane su uvođenjem određenih pravila za kodiranje. Odgovori ispitanika svrstani su u kategoriju osobe u slučajevima kada su određena svojstva, sposobnosti, znanja eksplicitno individualizovana. U kategoriju procesa klasifikovani su odgovori u kojima nisu eksplicitirani proizvodi, iako navedeni procesi mogu dovesti do stvaranja kreativnih proizvoda. Najzad, u kategoriju produkta svrstani su odgovori ispitanika u kojima postoji eksplicitno ukazivanje na kreativni proizvod.

Primena Modela 4P ukazala je na mogućnost da odgovor jednog ispitanika sadržati jednu od kategorija (jednodimezionalni odgovori) ili više njih (višedimezionalni odgovori). Višedimezionalni odgovori su fragmentisani na manje jedinice koje su kategorisane kao kreativna osoba, proces, produkt i/ili sredina. Na ovaj način, broj jedinica za analizu bio je veći od broja ispitanika koji su dali odgovor. Na pitanje o tome šta je kreativnost odgovorili su svi ispitanici (jedan odgovor nije kategorisan), a dobijeni odgovori su fragmentisani na 45 jedinica za analizu. Na pitanje o tome kako se kreativnost ispoljava na osnovnoškolskom uzrastu dobijeni su odgovori od 24 ispitanika koji su fragmentisani na 37 jedinica za analizu. Šest ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje, a na osnovu analize njihovih drugih odgovora, može se pretpostaviti da su podrazumevali da se njihov odgovor na pitanje o tome kako se kreativnost ispoljava u principu, koje je sadržao upitnik<sup>1</sup>, odnosi i na pitanje o manifestacijama na osnovnoškolskom uzrastu.

Ilustracija procesa kodiranja odgovora na pitanja šta je kreativnost i kako se manifestuje na osnovnoškolskom uzrastu navedena je u Tabeli 2 i Tabeli 3.

1 Upitnik je sadržao više pitanja, a za potrebe ovog rada analizirani su odgovori na neka od njih.

Tabela 2

*Ilustracija procesa kodiranja odgovora nastavnika na pitanje o tome šta je kreativnost*

Odgovor	Kategorija
<i>Primer 1.</i> Otvorenost ka novim stvarima i povezanost sa sopstvenim bićem. /osoba/	Osoba
<i>Primer 2.</i> Maštovitost, želja za novim znanjima, radoznalost, darovitost /osoba/, istraživanja /proces/	Osoba; proces
<i>Primer 3.</i> Izražavanje na drugačiji način /proces/, uvođenje inovacije /produkt/. Istraživački rad /proces/. Svaki čovek nosi u sebi neki dar /osoba/, samo ga treba otkriti i razvijati. /sredina/	Osoba; proces; produkt; sredina

Tabela 3

*Ilustracija procesa kodiranja odgovora na pitanje o tome kako se kreativnost manifestuje*

Odgovor	Kategorija
<i>Primer 1.</i> Crtanje, pevanje, rad, učenje. /proces/	Proces
<i>Primer 2.</i> Ako je dete vredno, posvećeno, radoznalo i ume to da primeni. /osoba/	Osoba
<i>Primer 3.</i> Podsticanjem radoznalosti, maštovitosti /sredina/, pisanjem samostalnih radova. /produkt/	Sredina; produkt

Kvalitativna analiza odgovora na pitanje o mogućim doprinosima škole razvoju kreativnosti sprovedena je primenom Ekspertskeg modela podsticanja kreativnosti (Maksić i Pavlović, 2009). Odgovor jednog ispitanika fragmentisan je na manje jedinice koje su kategorisane kao nastavne aktivnosti, vannastavne aktivnosti, školska klima, nastavni plan i program, profesionalni razvoj nastavnika, upravljanje kreativnošću i partnerstvo za kreativnost (Tabela 4). Obrada je imala za posledicu, kao i u prethodnim slučajevima, da je broj jedinica za analizu bio veći od broja ispitanika koji su dali odgovor. Na ovo pitanje odgovorilo je 29 nastavnika, koji su proizveli 44 jedinice za analizu. Odgovori nastavnika kategorisani su i po složenosti na jednodimenzionalne i višedimenzionalne.

Teškoće u kodiranju zasnovanom na Ekspertskeg modelu odnosile su se, pre svega, na dileme u svrstavanju odgovora u kategoriju školska klima i upravljanje kreativnošću. Ove dileme razrešavane su uvođenjem pravila za kodiranje da se u kategoriju upravljanja kreativnošću svrstaju oni odgovori koji sadrže eksplicitno ukazivanje na aktivnosti identifikacije i vođenja kreativnih učenika. U kategoriju školske klime svrstani su odgovori koji su se odnosili na obezbeđivanje širih uslova koji povoljno utiču na razvoj kreativnosti.

Tabela 4

*Ilustracija procesa kodiranja odgovora na pitanje o tome kako škola može doprineti razvoju kreativnosti*

Odgovor	Kategorija
<i>Primer 1.</i> Kroz različite pristupe učenju; kroz upućivanje učenika da sami kreiraju neke časove /nastavne aktivnosti/; kroz sekcije i radionice. /vannastavne aktivnosti/	Nastavne aktivnosti; vannastavne aktivnosti
<i>Primer 2.</i> Tako što će nastavnik i/ili ceo kolektiv prepoznati i na vreme usmeravati kreativnu decu, kao i podsticati istu kod dece /upravljanje kreativnošću/, tako što će ih ohrabrivati da budu svoji, razmišljaju svojom glavom, da se ne plaše „novog“ i da sami stvaraju nove stvari, pretvarajući svoje ideje u stvarnost. /školska klima/	Upravljanje kreativnošću; školska klima
<i>Primer 3.</i> Dati veću slobodu nastavniku da organizuje čas /nastavni plan i program/; veći broj sekcija-radionica gde će deca moći sama da nešto prave, seckaju, lepe, da glume, sviraju, slikaju /vannastavne aktivnosti/; obezbediti didaktički materijal. /partnerstvo za kreativnost/. Nastavni kadar nije edukovan. /profesionalni razvoj nastavnika/	Nastavni plan i program; vannastavne aktivnosti; partnerstvo za kreativnost Profesionalni razvoj nastavnika



Nakon kvalitativne analize, zastupljenost kategorija iz Modela 4P i Ekspertskog modela za podsticanje kreativnosti kvantifikovana je u formi frekvencija, kako bi se identifikovali dominantni obrasci u nastavničkim implicitnim teorijama. Odgovori na pitanje o stepenu doprinosa škole razvoju kreativnosti pretvoreni su u četvorostepenu skalu (nimalo – 1; malo – 2; mnogo – 3; u potpunosti – 4), na osnovu čega je izračunata srednja vrednost i mera odstupanja.

## Druga faza istraživanja

**Učesnici.** Nastavnici koji su učestvovali u prvoj fazi istraživanja pozvani su da učestvuju u grupnoj diskusiji koja je predstavljala nastavak istraživanja. Pozivu se odazvalo ukupno 12 nastavnika.

**Procedura prikupljanja podataka.** U okviru druge faze istraživanja organizovana je fokus grupa, koja je omogućila participativnu validaciju nalaza prve faze. Za potrebe fokus grupe, učesnicima su prikazani ključni nalazi prve faze istraživanja. Vodič za fokus grupu sastojao se iz tri pitanja otvorenog tipa, kojima su učesnici pozvani da komentarišu nalaze iz prve faze istraživanja („Kako biste vi interpretirali ove rezultate?“; „Šta je, prema Vašem mišljenju, najvažniji podatak?“; „Da li vas je nešto iznenadilo?“). Fokus grupa je organizovana uz pomoć stručne službe škole u prostorijama škole i trajala je 60 minuta. Moderator fokus grupe bila je prva autorka teksta. Uz usmenu saglasnost učesnika, načinjen je audio zapis fokus grupe.

**Procedura analize podataka.** Prvi korak u okviru analize podataka predstavljala je transkripcija audio materijala. Transkribovani materijal analiziran je primenom kvalitativne tematske analize, koja predstavlja metod za identifikovanje i analizu obrazaca ili tema koji su sadržani u podacima (Braun & Clarke, 2006; Fook, 2002). Tema se odnosi na određene aspekte podataka koji su značajni, imajući u vidu istraživačko pitanje. Najpre je obavljeno raščlanjavanje podataka na inicijalne kodove, a potom su inicijalni kodovi grupisani u određene teme. Identifikovanje kodova i tema sprovedeno je primenom semantičkog pristupa u analizi, koji počiva na eksplicitnom ili „površinskom“ pristupu podacima, bez traganja za njihovim latentnim značenjem (Braun & Clarke, 2006). U skladu sa principima induktivne tematske analize, kodovi i teme nisu bili unapred pripremljeni, već su predstavljali proizvod analize podataka. Isečci iz transkripta koji ilustruju proces kodiranja nalaze se u Tabeli 5.

Tabela 5

*Ilustracija procesa kodiranja transkripta iz fokus grupe*

Narativ	Inicijalno kodiranje	Tema
Ne slažem se [sa ocenom iz Faze 1 da škola može u velikoj meri da doprinese razvoju kreativnosti] zato što imamo školske programe takve kakve imamo. A po meni da bi se ta kreativnost kod dece razvijala, vi morate da imate više zadataka otvorenog tipa u bilo kom predmetu, a zapravo je dosta toga prvo šablon. Dakle, istina jeste da ono što treba da se usvoji po nastavnom planu i programu nas u mnogo čemu ograničava...	Nepodsticajan plan i program	Ograničavajući plan i program
Dosta toga mora da se pređe i onda zapravo ostaje malo vremena da se kod njih u tom smislu razvija kreativnost.	Preobiman plan i program	

## Rezultati

### Prva faza istraživanja

Na osnovu odgovora nastavnika na pitanja iz upitnika o implicitnim teorijama dobijeni su podaci o tome kako nastavnici vide kreativnost i mogućnosti za njen razvoj u školi.

**Šta je kreativnost?** U Tabeli 6 nalaze se frekvencije pojedinih kategorija iz Modela 4P u odgovorima nastavnika na pitanje o tome šta je kreativnost. U odgovorima nastavnika na ovo pitanje preovlađuju jednodimenzionalni odgovori ( $f=17$ ) u odnosu na višedimenzionalne odgovore ( $f=12$ ).

Tabela 6  
*Odgovori nastavnika na pitanje šta je kreativnost (f)*

Osoba	Proces	Produkt	Sredina
23	12	9	1

Kao što se može uočiti, kreativnost se najčešće definiše kroz opise kreativne osobe ( $f=23$ ). U odgovorima nastavnika kreativna osoba se opisuje kao talentovana, maštovita, radoznala, otvorena, istraživačkog duha, karakteriše je sloboda mišljenja i izražavanja, želja za novim znanjima i stvaranjem novog, kao i potreba za stalnim usavršavanjem. Kreativnu osobu odlikuju određene sposobnosti, kognitivni stilovi, afektivni i motivacioni obrasci, kao i vrednosti.

**Kako se kreativnost ispoljava na osnovnoškolskom uzrastu?** Učestalost pojedinačnih kategorija odgovora nastavnika na ovo pitanje data je u Tabeli 7. U odgovorima nastavnika preovlađuju jednodimenzionalni odgovori ( $f=14$ ), u odnosu na višedimenzionalne odgovore ( $f=10$ ).

Tabela 7  
*Odgovori nastavnika na pitanje kako se kreativnost manifestuje na osnovnoškolskom uzrastu (f)*

Osoba	Proces	Produkt	Sredina
9	14	5	9

Manifestacije kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu najčešće su viđene kao kreativni proces ( $f=14$ ), koji se odnosi na kreativno mišljenje, izražavanje, doživljavanje i usmeravanje ponašanja u cilju stvaranja novih i smislenih proizvoda. U slučaju naših nastavnika, kreativni proces odnosi se prevashodno na različite vidove umetničkog izražavanja – crtanje, pevanje, pisanje, gluma. Nastavnici još smatraju da su igra i organizovanje igara manifestacije kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu. Osim ekspresivnih i igrovnih aktivnosti, nastavnici prepoznaju kreativni proces i u kognitivnim aktivnostima, kao što su učenje, rad i rešavanje zadataka.

**U kojoj meri škola može doprineti razvoju kreativnosti?** Kao što se može uočiti iz Tabele 8, nastavnici tvrde da škola mnogo može doprineti

razvoju kreativnosti ( $M=2.86$   $SD=.44$ ). Ovakvi podaci ukazuju da nastavnici doživljavaju školski kontekst kao povoljan za razvijanje kreativnosti, što navodi na pretpostavku da zastupaju razvojno viđenje kreativnosti.

Tabela 8

*Odgovori nastavnika na pitanje u kojoj meri škola može doprineti razvoju kreativnosti (f)*

Nimalo	Malo	Mnogo	U potpunosti
0	4	22	4

**Kako škola može podstaći razvoj kreativnosti?** U Tabeli 9 navedena je zastupljenost pojedinih kategorija iz Ekspertskog modela za podsticanje kreativnosti (Maksić i Pavlović, 2009) u odgovorima nastavnika. Kao i u slučaju opšteg definisanja kreativnosti i njenih manifestacija na osnovnoškolskom uzrastu, u nastavničkim odgovorima preovlađuju jednodimenzionalni odgovori ( $f=16$ ) u odnosu na višedimenzionalne odgovore ( $f=13$ ).

Tabela 9

*Odgovori nastavnika na pitanje kako škola može doprineti razvoju kreativnosti*

	Kategorije odgovora	f
Nivo učionice i škole	Nastavne aktivnosti	12
	Vannastavne aktivnosti	13
	Školska klima	7
	Nastavni plan i program	1
Nivo obrazovnog sistema	Profesionalni razvoj nastavnika	3
	Upravljanje kreativnošću	7
Nivo društva	Partnerstvo za kreativnost	1
Ukupno		44

Nastavnici najčešće upućuju na vannastavne aktivnosti ( $f=13$ ) i nastavne aktivnosti ( $f=12$ ), kao načine za podsticanje kreativnosti u školi. Analiza sadržaja ukazuje da se u okviru nastavnih aktivnosti navode raznovrsni oblici nastave, interaktivne metode, korišćenje igre, zadaci otvorenog tipa, timski rad, rad u grupama i samostalnost učenika u kreiranju časova. Vannastavne aktivnosti se, prema rečima nastavnika, odnose na organizovanje sekcija, takmičenja, priredbi.

## Druga faza istraživanja

Na osnovu podataka dobijenih u fokus grupi identifikovane su četiri osnovne teme koje odražavaju implicitna uverenja nastavnika o kreativnosti i njenom razvoju u osnovnoj školi: 1) nastavnici nisu agensi promene, 2) ograničavajući nastavni plan i program, 3) nedovoljna finansijska podrška, i 4) nisko vrednovanje umetničkih predmeta. Ovi podaci ukazuju na drugačiju perspektivu nastavnika u odnosu na ispoljavanje i razvoj kreativnosti u školi od one koja je iskazana kroz odgovore na pitanja iz upitnika. U nastavku teksta sledi opis tema sa primerima odgovora koji ih ilustruju.

**Prva tema: nastavnici nisu agensi promene.** Implicitno uverenje nastavnika je da oni imaju izuzetno važnu ulogu u podsticanju kreativnosti (Tabela 10; Primer 1). Međutim, uloga nastavnika u podsticanju kreativnosti je u velikoj meri ograničena, s obzirom da nastavnici ne percipiraju sebe kao agense promene (Tabela 10; Primer 2). Posebno ograničenje predstavlja implicitno uverenje da se kreativnost nastavnika ne može razvijati, već da predstavlja urođeno svojstvo (Tabela 10; Primer 3).

Tabela 10

*Primeri odgovora za prvu temu: nastavnici nisu agensi promene.*

---

Narativ
<i>Primer 1.</i> Razvoj kreativnosti zavisi prvenstveno od nastavnika... Možete da budete kreativni, ali to zavisi prvenstveno od vas.
<i>Primer 2.</i> Nastavnici su ograničeni u svakom slučaju. Ne mogu dalje od onoga što im je dato... Ne kuca se na prava vrata za rešavanje tih problema.
<i>Primer 3.</i> Pretpostavlja se da su svi nastavnici kreativni, a znamo da je kreativnost nešto što nemaju svi Bogom dato...

---

**Druga tema: ograničavajući nastavni plan i program.** Kao što se može videti iz Tabele 11, nastavni plan i program identifikovani su kao prepreka podsticanju kreativnosti u školi. Iz ugla nastavnika, obim propisanog i obaveznog nastavnog plana i programa ima ograničavajući efekat na podsticanje kreativnosti učenika (Tabela 11; Primeri 1–2). Takođe, implicitno je uverenje nastavnika da aktuelni plan i program nisu podsticajni za razvoj kreativnosti, jer daju prednost usvajanju činjeničnog znanja i zadacima u kojima se traži prepoznavanje i reprodukcija (Tabela 11; Primer 3).

Tabela 11

*Primeri odgovora za drugu temu: ograničavajući plan i program*

---

Narativ
<i>Primer 1.</i> Ne slažem se [sa ocenom iz Faze 1 da škola može u velikoj meri da doprinese razvoju kreativnosti] zato što imamo školske programe takve kakve imamo. A po meni da bi se ta kreativnost kod dece razvijala, vi morate da imate više zadataka otvorenog tipa u bilo kom predmetu, a zapravo je dosta toga prvo šablon.
<i>Primer 2.</i> Dakle, istina jeste da ono što treba da se usvoji po nastavnom planu i programu nas u mnogo čemu ograničava...
<i>Primer 3.</i> Dosta toga mora da se pređe i onda zapravo ostaje malo vremena da se kod njih u tom smislu razvija kreativnost.

---

**Treća tema: nedovoljna finansijska podrška.** U implicitnim teorijama nastavnika finansijska sredstva takođe se posmatraju kao preduslov za podsticanje kreativnosti. Iz ugla nastavnika, podsticanje kreativnosti u školi zahteva odgovarajuća sredstva za nabavku školskog materijala, opreme, pribora, organizovanje akcija (Tabela 12; Primer 1). U odsustvu potrebnih finansijskih sredstava, nastavnici su primorani da u negativnom smislu „improvizuju“ ili se oslanjaju na finansijsku podršku roditelja (Tabela 12; Primeri 2–3). Prema rečima samih nastavnika, improvizacija podrazumeva snalaženje u radu bez

potrebnih materijala, zamenu onoga što im treba onim što imaju i koliko imaju, traženje drugih izvora od kojih će dobiti te materijale ili sredstva kojima će nabaviti potrebne materijale. Ovakve okolnosti idu u pravcu iscrpljivanja ljudskih resursa, što svakako ne pogoduje podsticanju kreativnosti.

Tabela 12

*Primeri odgovora za treću temu: nedovoljna finansijska podrška*

Narativ
<i>Primer 1.</i> Eto i finansije... Znači, treba da se kupi taj papir. Treba da se kupi flomaster... i sve to negde ide... Jeste, mi smo jedna siromašna nacija.
<i>Primer 2.</i> Opet, na kraju nam često bude problem i sredstva... U smislu da oni [učenici] dosta gledaju iz filmova itd., i onda se poistovećuju sa decom na Zapadu... i šta oni sve imaju... Konkretno za muzičko i te umetničke predmete... Onda im bude žao što mi kao škola ne možemo da im obezbedimo da imamo bubnjeve, gitaru i tako neke stvari... mikrofon... Kako se prevazilaze ti problemi? Opet improvizujemo...
<i>Primer 3.</i> Tražimo od roditelja. Pa onda tražim kolaž papir... neko dete donese, neko ne donese... Pa onda pozajmiš, pa onda objašnjavaš onom detetu da nemamo... daj pozajmi... Prosto, sve su to stvari koje koče kreativnost.

**Četvrta tema: nisko vrednovanje umetničkih predmeta.** Implicitno je uverenje nastavnika da nastava umetničkih predmeta predstavlja povoljniji kontekst za podsticanje kreativnosti u odnosu na nastavu ostalih predmeta koji se uče u osnovnoj školi (Tabela 13; Primeri 1–2). Međutim, iz ugla nastavnika, umetnički predmeti nisu na ravnopravan način vrednovani u obrazovnom sistemu. Zbog toga u nastavi umetničkih predmeta dolazi do javljanja problema sa nedisciplinom. Šta više, odsustvo adekvatnog vrednovanja umetničkih predmeta može dovesti do zanemarivanja umetničkih talenata učenika u okvirima školskog sistema (Tabela 13; Primer 3).

Tabela 13

*Primer odgovora za četvrtu temu: nisko vrednovanje umetničkih predmeta*

Narativ
<i>Primer 1.</i> Meni je lako da razvijam kreativnost [u nastavi muzičkog] kod dece i to interesovanje probudim. Ono što je meni teško jeste da održim neku disciplinu i red na času, pošto se oni, pogotovo mlađi razredi, suviše opuste i to dožive kao neki odmor od drugih predmeta.
<i>Primer 2.</i> Prosto se negde, eto, po meni, svede na predmete muzičko i likovno [podsticanje kreativnosti se svede na muzičko i likovno]... Umetničke predmete, a sa druge strane, umetnički predmeti nisu nešto mnogo cenjeni, na žalost... Ali, to nismo krivi mi, nego je kriv obrazovni sistem koji forsira srpski i matematiku.
<i>Primer 3.</i> Nekako imam utisak da u toku školovanja to njegovo [kreativnost učenika za umetničke predmete] se negde nije negovalo i nije prepoznato od društva. A sam obrazovni sistem ne vrednuje podjednako. Mislim da se mi kao negde dosta trudimo, ali ne možete vi da kažete: „E sad super je... Ima 2 iz srpskog i matematike, ali ima 5 iz likovnog“.

U celini, teme identifikovane u drugoj fazi istraživanja implicitnih teorija kreativnosti ukazuju da se nastavnici osećaju odgovorno za podsticanje kreativnosti u školi, ali da ne uspevaju da se pozicioniraju kao agensi promene

zbog obaveza koje stvara realizacija nastavnog plana i programa, nedostatka materijalnih sredstava i neadekvatnog pristupa umetničkim i humanističkim vrednostima u školi i društvu.

### Diskusija

Sliku o implicitnim teorijama kreativnosti ispitanih nastavnika formiramo integrisanjem podataka iz prve i druge faze istraživanja. Može se reći da nastavnici smatraju da osnovna škola može u velikoj meri doprineti izrađivanju kreativnog pojedinca, podržavajući kreativni proces kroz podsticajne nastavne i vannastavne aktivnosti. Ovakav način rada blokiran je nepovoljnim uticajima iz konteksta koji ukazuju na odsustvo šireg društvenog vrednovanja kreativnosti, nedovoljna finansijska ulaganja i slabu materijalno-tehničku opremljenost škole, i na nefleksibilan nastavni plan i program. Otežavajuće okolnosti u realizaciji nastavnog plana i programa potiču od podele nastavnih predmeta na više i manje važne, kao i od tradicionalne percepcije uloge nastavnika kao realizatora propisanog.

Može se uočiti da nastavnici definišu kreativnost navođenjem samo pozitivnih karakteristika kreativnih osoba, što je potvrđeno i u prethodnim studijama i indirektno ukazuje na pozitivan stav prema kreativnosti uopšte (Runco & Johnson, 2002). Definisane kreativnosti kroz opis kreativne osobe nadalje ukazuje na implicitni individualizam u nastavničkim teorijama kreativnosti, što je u skladu sa nalazima prethodnog istraživanja u kome je kao analitički okvir primenjen Model 4P (Pavlović et al., 2013). Procesno shvatanje manifestacija kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu može se tumačiti kao pokazatelj uverenja nastavnika da svako dete može biti kreativno u školskom kontekstu. Ovakvo viđenje kreativnog izražavanja dece je u skladu sa teorijskim razmatranjima u kojima se perspektiva procesa smatra najadekvatnijom (Glaveanu, 2011).

Kao što je već rečeno, dominirali su jednodimenzionalni odgovori nastavnika na pitanja o prirodi kreativnosti i njenom razvoju. Kada se u upitničkim ispitivanjima implicitnih teorija kreativnosti postavljaju pitanja otvorenog tipa, nastavnici daju kratke odgovore, u kojima je mala verovatnoća javljanja višedimenzionalnih odgovora (Pavlović, 2013; Pavlović et al., 2013; Spiel & von Korff, 1998). Jednodimenzionalni odgovori ukazuju na posmatranje i opažanje fenomena iz jedne perspektive i mogu biti osnova za precenjivanje značaja jedne komponente nad drugima, što su Seo i saradnici (Seo, Lee & Kim, 2005) nazvali „pristrasnim“ viđenjem kreativnosti. U prethodnim istraživanjima na uzorku korejskih nastavnika takođe je identifikovana dominacija „pristrasnih“ uverenja o kreativnosti (Seo et al., 2005). Nadalje, dominacija jednodimenzionalnih odgovora ukazuje na nepodudarnost između nastavničkih implicitnih teorija i formalno-naučnih teorija kreativnosti. Dok se u naučnim teorijama kreativnost posmatra kao izuzetno složen fenomen koji se može definisati iz mnoštva različitih uglova, nastavnička viđenja kreativnosti ukazuju na sagledavanje kreativnosti iz samo jednog ugla.

Može se reći da su u okviru prve faze studije potvrđena tri tipa implicitnih teorija nastavnika o tome šta je kreativnost, kako se manifestuje i razvija: individualističke, procesne i razvojne teorije kreativnosti. Kao što se može konstatovati i na osnovu prethodnih istraživanja (Pavlović, 2013), implicitni individualizam u nastavničkim definicijama kreativnosti transformiše se u procesno shvatanje kada se nastavnici usmere na manifestacije kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu. Ipak, ova studija slučaja navodi na pretpostavku da procesno viđenje kreativnosti nije dovoljno da samostalno opiše ispoljavanje kreativnosti na osnovnoškolskom uzrastu.

Rezultati o mogućnostima za podsticanje kreativnosti u školi saglasni su, takođe, sa nalazima prethodnih studija (Bodroža, i sar., 2013; Fryer & Collings, 1991; Kamylyis et al., 2009; Maksić i Bodroža, 2012; Maksić, 2013; Maksić i Đurišić-Bojanović, 2013; Maksić i Pavlović, 2013). Nastavnici smatraju da je najznačajniji nivo učionice i škole za ispoljavanje i razvoj kreativnosti. Pored nastavnih aktivnosti, u ovoj studiji su i vannastavne aktivnosti prepoznate kao jedan od najznačajnijih kanala za negovanje kreativnosti u školi. Upućivanje na nivo učionice kao primarni način podsticanja kreativnosti u školi navodi na pretpostavku da nastavnici doživljavaju školski kontekst kao povoljno mesto za razvoj kreativnosti.

Podaci iz fokus grupe otkrivaju drugu perspektivu odnosa prema kreativnosti: nastavnici se koncentrišu na probleme sa kojima se susreću u svom radu, tražeći opravdanje za nedovoljnu zastupljenost kreativnosti u školi. Podatak da nastavnici nisu agensi promena može se posmatrati kao suprotnost podatku iz prve faze istraživanja prema kome nastavnici smatraju nivo učionice ključnim za podsticanje kreativnosti. Podatak da škola može u velikoj meri doprineti razvoju kreativnosti i to kroz nastavne i vannastavne aktivnosti, dobija novo značenje u kontekstu teme da nastavnici nisu agensi promene. Podaci iz prve faze istraživanja ukazuju na potencijalni pozitivni uticaj škole na podsticanje kreativnosti, dok podaci iz druge faze osvetljavaju aktuelne teškoće u školskoj praksi. Tema da nastavnici ne doživljavaju sebe kao agense promene ukazuje na još jednu kontradiktornost u odnosu na nalaze prve faze istraživanja. Razvojno viđenje kreativnosti na koje ukazuju podaci iz prve faze, dovodi se u pitanje stavom da kreativnost predstavlja urođeno svojstvo, iz čega se izvodi zaključak da se kreativnost nastavnika ne može razvijati.

Nalaz iz fokus grupe o ograničavajućem nastavnom planu i programu dopunjuje podatke iz prve faze istraživanja ukazivanjem na plan i program kao izvore teškoća u procesu podsticanja kreativnosti u školi. Može se uočiti da je ova teškoća locirana na nivou obrazovnog sistema, a ne učionice, što praktično znači da nastavnici daju prednost formalnim aspektima nastavnih sadržaja i aktivnosti nad njihovom realizacijom koju oni vode. Preostale prepreke koje nastavnici navode potiču sa nivoa društvenog sistema. Uverenje nastavnika da se u obrazovanju ulažu nedovoljna finansijska sredstva ukazuje na aspekte koji otežavaju vaspitno-obrazovni rad, umanjuju motivaciju za rad i dodatno angažovanje kako nastavnika tako i učenika, a što sve zajedno negativno utiče na podsticanje kreativnosti u školi. Prepreke koje se odnose na nedovoljnu

finansijsku podršku za podsticanje kreativnosti u školi su prepoznate kao opšte prepreke unapređivanju rada škola u Srbiji (Jošić, Džinović, & Ćirović, 2014). Nisko vrednovanje umetničkih predmeta ukazuje na probleme u vezi sa podsticanjem kreativnosti koji se odnose na nivo društvenog sistema. Sa jedne strane, ova tema osvetljava teškoće koje proističu iz aktuelnog statusa umetničkih predmeta i njihovog društvenog vrednovanja. Sa druge strane, ova tema pokreće pitanje nastavničkih uverenja o mogućnostima podsticanja kreativnosti u nastavi predmeta koji nisu iz domena umetnosti (npr. biologija, geografija, matematika).

Implicitno uverenje nastavnika da škola u velikoj meri može podstaći razvoj kreativnosti kroz nastavne i vannastavne aktivnosti može se tumačiti kao nalaz koji uliva optimizam. Međutim, različite metodologije primenjene u ovoj studiji slučaja otkrivaju nekonzistentnost u nastavničkim uverenjima. Dok su podaci dobijeni upitnikom ukazali na procesno shvatanje kreativnosti i nastavničko uverenje da škola može mnogo da doprinese razvoju kreativnosti, u fokus grupi su govorili o teškoćama i preprekama za ostvarivanje ovog cilja. Ovi rezultati su saglasni sa nalazima prethodnih istraživanja koja ukazuju na nekonzistentnost između nastavničkih uverenja i njihove prakse (Fleith, 2000). Ukoliko se vratimo Ekspertskom modelu za podsticanje kreativnosti (Maksić i Pavlović, 2009), možemo zaključiti da nastavnici nivo učionice posmatraju kao faktor koji *omogućuje* podsticanje kreativnosti, dok su na nivou obrazovnog sistema i na društvenom nivou locirani faktori koji *onemogućuju* podsticanje kreativnosti. Ovi rezultati skreću pažnju na potrebu za sistemskim merama koje bi doprinele tome da nastavnici u većoj meri percipiraju sebe kao agente u procesu podsticanja kreativnosti.

Zaključke i implikacije rezultata koji su dobijeni u studiji izvodimo svesni njihovih ograničenja. Pitanja koja su postavljena u upitniku pratila su logiku formalnih teorija kreativnosti, što je moglo da preusmeri nastavnike od njihovog prirodnog načina razmišljanja o kreativnosti i eventualno rezultira metodološkim artefaktima. Ispitivanje upitnikom moglo je da bude ograničeno davanjem kratkih odgovora, što je tipično za ovu vrstu ispitivanja. Sledeći problem u vezi sa verbalizacijom je rizik od davanja društveno poželjnih odgovora. Društveno poželjni odgovori na pitanja iz upitnika mogli su dovesti do pozitivnije slike kreativnosti, dok se može pretpostaviti da su verbalizacije u fokus grupi predstavljale kritičniji stav od pretpostavki koje su vodiči za nastavničku praksu. Za sticanje potpunijeg uvida, bilo bi poželjno posmatranje nastavnika u školskoj praksi i ispitivanje drugih učesnika obrazovnog procesa, kao što su pedagoško-psihološka služba, uprava škole, učenici i njihovi roditelji.

Sledeću grupu ograničenja izvedene studije predstavljala je mogućnost višestrukog tumačenja i interpretacije odgovora nastavnika. Pitanja otvorenog tipa i tematska analiza podataka dobijenih fokus grupom nametnuli su probleme u kategorizaciji odgovora i u definisanju tema. Dalji rad u ovoj oblasti mogao bi ići u pravcu konstruisanja upitnika sa pitanjima zatvorenog tipa. Potrebno je još ukazati i na specifičnosti metodologije studije slučaja koja je korišćena u ovom istraživanju. Sa jedne strane, instrumentalna priroda primenjene studije slučaja ne omogućava kontekstualno i situirano proučavanje nastavničkih uverenja. Sa



druge strane, relativno mali uzorak, određen metodologijom studije slučaja, ne omogućava uopštavanje rezultata na druge škole. Pouzdaniji rezultati bi se mogli dobiti u kvantitativnim studijama zasnovanim na ispitivanju većeg broja ispitanika.

Na osnovu podataka dobijenih u ovoj studiji mogu se formulisati preporuke za stvaranje boljih uslova za razvijanje kreativnosti u školi. Preporuke se odnose na uvažavanje različitih gledišta i izgrađivanje razvojnog shvatanja kreativnosti, podsticanje doživljaja agensnosti među nastavnicima, fleksibilniju primenu nastavnog plana i programa, kao i dizajniranje inovativnih tipova vannastavnih aktivnosti. Propisani nastavni plan i program jeste pod neposrednim uticajem šireg društvenog okruženja, ali je njegova realizacija u velikoj meri u nadležnosti škole i samih nastavnika. Dakle, postavlja se pitanje šta bi svaka pojedinačna škola mogla da učini u prostoru između propisanog i primenjenog nastavnog plana i programa. Ovde se otvara novo pitanje o tome kako postaći nastavnike da izađu iz svoje tradicionalne uloge i rizikuju, oblikujući školski rad u pravcu veće podrške kreativnom ispoljavanju učenika i da sami budu kreativniji u svom radu.

Potrebni su programi profesionalnog razvoja nastavnika koji bi za cilj imali menjanje nastavničkih teorija o kreativnosti, razvijanje doživljaja agensnosti među nastavnicima i obuku nastavnika da na kreativan način realizuju aktuelni nastavni plan i program i mogućnosti koje on nudi. Potrebno je raditi na sistemskim merama, kao što su: aktivnosti prepoznavanja i usmeravanja talenata i kreativnih potencijala učenika, kao i nagrađivanje kreativnih postignuća; pružanje podrške ne samo kreativnim učenicima, nego i nastavnicima; i saradnja različitih aktera iz škole, obrazovnog sistema i društvene zajednice na podsticanju kreativnosti. Izgrađivanje sistema upravljanja kreativnošću u školi (Maksić, 2014) podrazumeva dobro planiran pristup celom sistemu koji uključuje izbor intervencija, praćenje njihovih efekata, i spremnost uprave da promoviše kreativnost i igra vodeću ulogu u tom procesu (Tan, 1998). Nužan uslov promena u obrazovnom sistemu predstavljaju veće vrednovanje kreativnosti na nivou društva i veća ulaganja u obrazovanje koje ima za cilj podsticanje kreativnosti.

### **Zaključak**

Izvedena studija predstavlja pokušaj da se iskoriste prednosti multimetodskog pristupa u proučavanju implicitnih teorija kreativnosti nastavnika kao najznačajnijih aktera u vaspitno-obrazovnom procesu. U zaključku možemo konstatovati da je ova studija slučaja potvrdila značaj proučavanja implicitnih teorija nastavnika o kreativnosti. Metodologija studije slučaja u kojoj se kombinuju kvantitativni i kvalitativni podaci omogućila je sagledavanje kompleksnosti implicitnih teorija nastavnika, kao i definisanje pravaca daljeg razvoja implicitnih teorija kreativnosti ka uvažavanju različitih gledišta i izgrađivanju razvojnih shvatanja kreativnosti. Iako je sprovedena studija slučaja samo jedne škole, dobijeni podaci su u saglasnosti sa brojnim prethodnim studijama i mogu se koristiti za dizajniranje budućih istraživanja. Induktivni pristup koji je korišćen u analizi podataka iz fokus grupe ukazao je na nove perspektive i značaj empirijskog proučavanja sistemskih faktora u

proučavanjima implicitnih teorija kreativnosti. Nalazi ovog istraživanja upućuju na značaj studije slučaja kao metodologije za približavanje školske prakse i obrazovne politike u oblasti podsticanja kreativnosti u školi.

### Literatura

- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39(1), 17–34.
- 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.
- Bodroža, B., Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Ispoljavanje i podsticanje kreativnosti u osnovnoj školi iz perspektive nastavnika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(1), 108–130.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- 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, Third Edition* (pp. 1–32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 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(4), 267–285.
- 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.
- Fook, J. (2002). Theorizing from practice. *Qualitative Social Work* 1(1), 79–95.
- Fryer, M., & Collings, J. R. (1991). British teachers views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25(1), 75–81.
- Glaveanu, V. P. (2011). Children and creativity: An most (un)likely pair?. *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 122–131.
- Jošić, S., Džinović, V., & Ćirović, I. (2014). Teachers' perceptions of factors impeding school improvement in Serbia. *Psihologija*, 47(2), 231–247.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 15–29.
- Maksić, S. (2013). Darovitost, talenti i kreativnost: od merenja do implicitnih teorija. U: S. Stojilković i G. Đigić (Ur.), *Knjiga rezimea, Naučni skup „Darovitost, talenat i kreativnost“, IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013* (str. 33–34). Niš: Filozofski fakultet.
- Maksić, S. (2014). Upravljanje kreativnošću u školi. U: G. Gojkov i A. Stojanović (Ur.), *Daroviti i kvalitet obrazovanja, Zbornik 19* (str. 294–304). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2009). Ekspertski model za podsticanje kreativnosti u školi. U: Đ. Komlenović, D. Malinić i S. Gašić Pavišić (Ur.), *Kvalitet i efikasnost nastave* (str. 281–293). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Volgogradski državni pedagoški univerzitet.
- Maksić, S., i Bodroža, B. (2012). Mišljenja nastavnika o podsticanju kreativnosti u školi, *XVIII naučni skup Empirijska istraživanja u psihologiji, knjiga rezimea, Beograd, 10–11/02/2012* (str. 51–52). Beograd: Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Maksić, S., & Pavlović, J. (2011). Educational researchers' personal explicit theories on creativity and its development: A qualitative study. *High Ability Studies* 22(2), 219–231.

- Maksić, S. i Đurišić-Bojanović, M. (2013). Pregled istraživanja o implicitnim teorijama kreativnosti. U: G. Gojkov, i A. Stojanović (Ur.), *Metodološki problemi istraživanja darovitosti: zbornik 18* (str. 227–236). Vršac/Tuli: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“; Arad: Universitatea de Vest „Aurel Vlaicu“.
- Maksić, S. i Pavlović, J. (2013). Nastava koja podržava kreativnost. U: R. Nikolić (Ur.), *Nastava i učenje, Kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa* (str. 53–64). Užice: Učiteljski fakultet.
- Pavlović, J. (2013). Implicitne teorije nastavnika: individualistički koncept i procesne manifestacije kreativnosti u školi. U: S. Stojiljković i G. Đigić (Ur.), *Knjiga rezimea, Naučni skup „Darovitost, talenat i kreativnost“, IX konferencija Dani primenjene psihologije 27–28/09/2013* (str. 40). Niš: Filozofski fakultet.
- Pavlović, J. i Džinović, V. (2007). Fokus grupe: od prikupljanja podataka do kritičke pedagoške prakse. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 289–308.
- Pavlović, J., Maksić, S., & Bodroža, B. (2013). Implicit individualism in teachers' theories of creativity: Through the 4 P's looking glass. *The International Journal of Creativity and Problem Solving* 23(1), 39–57.
- 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. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 733–742). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (1999). Implicit theories. In M. Runco & S. Pritzker (Eds.), *Encyclopedia of creativity* (pp. 2–30). San Diego, CA: Academic Press.
- 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.
- Seo, H., Lee, E., & Kim, K. (2005). Corean science teachers' understanding of creativity in gifted education. *Journal of Advanced Academics*, 16(2–3), 98–105.
- Spiel, C., & von Korff, C. (1998). Implicit theories of creativity: the conceptions of politicians, scientists, artists and school teachers. *High Ability Studies*, 9(1), 43–59.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative Case Studies. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research, Third Edition* (pp. 443–466). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistički godišnjak Republike Srbije* (2011). Beograd: Republički zavod za statistiku.
- 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* (pp. 125–147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ševkušić, S. G. (2011). *Kvalitativna istraživanja u pedagogiji: doprinos različitih metodoloških pristupa*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Tan, G. (1998). Managing creativity in organizations: a total system approach, *Managing Creativity in Organizations*, 7(1), 23–31.