

# Kreativnost i pedagogija

UDK: 147.114:37.01  
Pregledni članak  
Primljeno: 03. 04. 2015.



Sani Kunac<sup>1</sup>  
OŠ „Blatine-Škrape“, Split  
sani.kunac@gmail.com

## Sažetak

U radu se objašnjava fenomen kreativnosti, prikazuju se različite definicije kreativnosti te objašnjava razlika između eksplicitnih i implicitnih definicija kreativnosti. S ciljem boljeg upoznavanja s pojmom kreativnosti prikazani su temeljni pristupi u shvaćanju kreativnosti, područja istraživanja kreativnosti te odnos kreativnosti i inteligencije. Promotren je odnos pedagogije i kreativnosti te je istaknuta važnost kreativnosti za područje pedagogije. Osobito su promotreni ciljevi i potrebe suvremene škole te važnost razvoja kreativnosti u tom kontekstu. Navedene spoznaje postavljene su u vezu sa suvremenim načinima poticanja kreativnosti u nastavi.

**Ključne riječi:** nastava, ograničenja kreativnosti, poimanje kreativnosti, poticanje kreativnosti, učenici

<sup>1</sup> Sani Kunac je mag. pedagogije i mag. edukacije hrvatskog jezika i književnosti. Trenutno radi kao pedagoginja pripravnica. Diplomski rad *Poimanje i poticanje kreativnosti na nastavničkim studijima* obranila je 2014. god. Dobitnica je Dekanove nagrade za iznimno uspješne studente Filozofskog fakulteta u Splitu. Sudjelovala je na 10. danima osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije: *Prema kvalitetnoj školi* u travnju 2015 te je na istoj manifestaciji izlagala stručni rad *Razumijevanje različitosti – gluhe osobe i znakovni jezik*.

## Uvod

Društvo u kojem živimo karakteriziraju brze promjene. Tehnologija svakim danom sve više napreduje, a znanja nikada nisu bila dostupnija. Kontradiktorno, upravo dostupnost kojekakvih informacija sve više utječe na slabija i siromašnija znanja pojedinaca. U moru informacija, teorija i različitih pristupa, što odlikuje postmoderno društvo, ponekad se teško snaći. Zbog toga je važno znati vrednovati informacije i snalaziti se u njima, a za napredovanje, u današnjem svijetu, važan je i razvoj kreativnosti - jedne od danas, u svijetu rada, najpoželjnijih osobina. U poslovnome svijetu kreativnost se poima kao ključni čimbenik uspješnosti organizacija (Basadur i Hausdorf, 1996.). „Inovacija i kreativan pristup problemima temeljni su pokretači napretka“ smatra Srića (2003., 20.) te stoga u kontekstu potreba suvremenog društva spominje pojam intelkreativnog društva, društva budućnosti, koje predstavlja djelotvoran spoj inteligencije i kreativnosti. Takvo društvo uz važnost posjedovanja znanja i analitičkih vještina naglašava i važnost razvoja kreativnosti jer bilo kakvo pomicanje prema naprijed bez kreativnosti nije moguće niti za pojedince niti za društvo u cjelini. Odgojno-obrazovni sustav, koji ima važnu ulogu u društvu i njegovu razvoju te koji bi trebao osposobiti učenike za život u suvremenom i budućem društvu ne smije zanemariti važnu ulogu kreativnosti za razvoj i napredovanje te bi se što je više moguće trebao posvetiti upravo poticanju razvoja te sposobnosti kod učenika.

## Definicije kreativnosti

Pojam kreativnosti i kod stručnjaka i kod laika izaziva brojne i različite asocijacije, stoga ne čudi velik broj i različitost definicija kreativnosti. Najopćenitije možemo govoriti o eksplicitnim i implicitnim definicijama kreativnosti.

## Eksplicitne definicije kreativnosti

Pristupi kreativnosti vremenom su se mijenjali, počevši od 19. st. kada se kreativne pojedince smatralo genijima, a samu kreativnost se smatralo osobinom karakterističnom samo za izabrane pojedince, do većeg znanstvenog usmjerenja pojmu i povezivanja kreativnosti s divergentnim mišljenjem. Znanstvena istraživanja kreativnosti su se počela sustavno razvijati od 1950. godine predavanjem američkog psihologa J. P. Guilforda pod nazivom „Creativity“ na Pennsylvania State Collegeu (Arar i Rački, 2003.; Makel i Plucker, 2008.). Danas se postepeno napušta shvaćanje kreativnosti kao osobine odabranih pojedinaca, kreativnost se sve više poima kao opći ljudski potencijal (Vranjković, 2010.).

Dva su najčešća značenja koja se pridaju kreativnosti: (a) kreativnost kao stvaralaštvo, odnosno stvaranje novih i originalnih proizvoda u područjima ljudske djelatnosti i (b) kreativnost kao osobina ili skup osobina koje će omogućiti, potaknuti, izazvati kreativni produkt (Čudina-Obradović, 1991.). Prvo značenje pojma kreativnosti orijentirano je na produkciju novih i za društvo vrijednih produkata, dok se u drugom značenju toga pojma kreativnosti pristupa kao potencijalu za kreativno stvaranje koji je moguće ostvariti u okolini koja će ga potaknuti.

Iako prevladava velik broj različitih definicija kreativnosti većina stručnjaka u tome području u jednom se slaže, a to je da su kreativne ideje nove i vrijedne (Sternberg, 1999.; 2003.; 2006.; 2012.; Sternberg i Lubart, 1992.; 1996.; Runco, 1997.; 2003.; 2004.; Jalongo, 2003.; Torrance, 1993.; Makel i Plucker, 2008.). Naime, kreativnost nije samo osmišljavanje novih zamisli (Sternberg, 1999.), uz originalnost ideje važno je i da je ta ideja vrijedna za društvo ili pojedinca, ali i da je prepoznata kao takva. Važnu ulogu u ocjeni i procjeni kreativnosti ima društvo. Skeptičnost i otpor prema novim idejama često sprječavaju njihovu provedbu jer druge osobe, upravo zbog novosti i originalnosti tih ideja, ponekad teško mogu pojmiti njihovu korisnost i upotrebu (Baer, 2012.), stoga je potrebno znati dobro predstaviti svoje ideje društvu, tj. uz kreativnost posjedovati i moć uvjeravanja, koja je bitna za konačnu kreativnu realizaciju i prihvaćenost ideje.

Osim novosti i vrijednosti ideja Runco (2004.) kao važne komponente kreativnosti navodi fleksibilnost, koja kreativnim pojedincima osigurava sposobnost nošenja s prilikama u kojima se nalaze, novim tehnologijama i svakodnevnim promjenama te reaktivnost koja podrazumijeva kreativnu reakciju na probleme ili izazove.

Kreativnost se najčešće promatra kroz dva konceptualna okvira: 1) kao kreativni potencijal, tj. pojedinčeva sposobnost da stvori nešto novo i korisno, koji se najčešće mjeri testovima divergentnog mišljenja i 2) kao kreativno postignuće - ostvarenost tih zamisli kao upotrebljivih postignuća, koje se najčešće mjeri kroz samoprocjene postignuća kroz različita područja ljudskog djelovanja (Jauk i sur., 2013.). Kreativni potencijal ne vodi uvijek do uspješne realizacije te ideje, tj. do kreativnoga postignuća i zato je važno razlikovati ova dva pojma te istražiti što sve osim kreativnoga potencijala vodi ka kreativnome postignuću.

S obzirom na to da nema jedinstvene definicije kreativnosti, kreativnost se promatra i kao „kritički proces koji je uključen u stvaranje novih ideja, rješenje problema, ili samoaktualizaciju pojedinaca“ (Esquivel, 1995., 186.). S ovim stajalištem slaže se i Runco (2003.) koji smatra da ukoliko se kreativnost promatra kao rješavanje problema koje uključuje stvaranje novih značenja, tada je kreativnost vrsta individualnog izražavanja i samoaktualizacije.

Pojam kreativnosti usko je povezan i s pojmom inovacije, a posrednik između ta dva pojma je znanje: „Kreativnost se temelji na analizi postojećeg znanja i korištenju svih dostupnih informacija. Inovator koji ne zna ništa o tome što su izumili drugi mora uvijek iznova ‘otkrivati toplu vodu’. Zato vrijedi jednostavno pravilo: inovacija je informacija“ (Srića, 2003., 31.). Pojam inovacije donekle je sličan pojmu kreativnosti, no ne i istovjetan. Kreativnost je „spособnost proizvodnje novih ideja neovisno o njihovoj eventualnoj primjenjivosti“, a inventivnost je „spособnost transformacije novih ideja u (korisne) proizvode ili usluge“ (Srića, 2003., 43.). U ovom kontekstu kreativnosti možemo pristupiti kao prvoj fazi inovacijskog procesa (Baer, 2012.). Uspješnost inovacije i uopće realizacija kreativne ideje ovise o sredstvima u području istraživanja, vještinama inovacijskog menadžmenta i motivaciji, kako pojedinca tako i tima ljudi koji zajedno surađuju (Amabile, 2012.). Možemo zaključiti da je kreativnost preduvjet inventivnosti, a inovacije su rezultat primijenjene kreativnosti. Ipak ne vodi svaka kreativnost ka inovaciji.

## Pristupi kreativnosti

Pristupi kreativnosti, iz kojih su se razvile i eksplicitne definicije kreativnosti, vremenom su se mijenjali, ali i supostojali, a i još uvijek supostoje različiti pristupi tome pojmu. Prvi opisi kreativnosti bili su ispunjeni mističnošću, smatralo se da na pojedinca utječe božanska intervencija (Sternberg i Lubart, 1996.) pod čijim utjecajem dobiva inspiraciju za stvaranjem. S obzirom na to da se nije smatralo da je sam pojedinac odgovoran za vlastitu kreativnost, nego da je to božanski dar, tada se kreativnost nije ni znanstveno ispitala. Ovaj pristup poznat je kao *mistični pristup kreativnosti*, a kreativni pojedinci imali su „status“ genija.

Daljnijim usmjeravanjem na ovo područje razvija se pristup orijentiran na praksu, *pragmatički pristup*. Sternberg i Lubart (1996.), ističu da ni predstavnici ovoga pristupa (de Bono, Osborn, Gordon, Adams i von Oech) nisu kreativnosti pristupali na potpuno znanstven način već su u potpunosti bili orijentirani na praksu, bez većeg teorijskog utemeljenja. Iako nisu mnogo doprinijeli znanstvenom proučavanju kreativnosti za praksu su ostvarili velik doprinos osmisivši različite tehnike za poticanje kreativnosti. Time su pridonijeli i popularizaciji ideje o kreativnosti i važnosti njenog poticanja u praksi, što je za područje pedagogije iznimno važno. Ovome pristupu Sternberg i Lubart (1996.) zamjeraju komercijalizaciju i nedovoljnu utemeljenost na psihološkim istraživanjima.

U 20. st. razvojem psihoanalize, koja je počela imati velik utjecaj u psihologiji, razvio se i *psihodinamski pristup kreativnosti* koji kreativnost objašnjava pojmovima svjesnoga i nesvjesnoga. „Kreativnost nastaje kao posljedica tenzija između

svjesne realnosti i nesvjesnih nagona“ (Arar i Rački, 2003., 4.). Isti autori (2003.) navode da Freud kreativnost promatra kao sublimaciju, tj. način na koji kreativci svoje nesvjesne želje iskazuju na socijalno prihvatljiv način. Ritter i sur. (2012.) slažu se da kreativnost ne može biti objašnjena samo svjesnim procesima, da važnu ulogu u kreativnome procesu ima nesvjesno.

Sredinom 20. st. razvija se *psihometrijski pristup*. Glavni zagovornici ovoga pristupa bili su J. P. Guilford i E. P. Torrance koji su se u mnogočemu slagali glede prirode kreativnosti. I jedan i drugi smatrali su da je divergentno mišljenje, koje omogućuje davanje različitih odgovora na postavljeni problem, osnova kreativnosti te su u skladu s tim izrađivali i testove kreativnosti koji su se zasnivali na mjerenju divergentnoga mišljenja (Sternberg, 2006.). Guilford je započeo s psihometrijskim mjerenjima kreativnosti i razvio je prvi test koji je mjerio divergentno mišljenje. Njegov rad bio je poticaj Torranceu (Makel i Plucker, 2008.) koji je razvio svoj test kreativnosti (TTCT), danas najčešće korišteni test. Razvoj kreativnosti zahtijeva razvoj različitih vještina a divergentno mišljenje smatra se pokazateljem opće kreativne sposobnosti, tj. potencijala pojedinca (Čudina-Obradović, 1991.). Makel i Plucker (2008.) ovome pristupu zamjeraju to što zanemaruje korisnost, najvažniju komponentu kreativnosti, uz originalnost, jer ispitivanje i mjerenje samo divergentnog mišljenja ne daje nikakve rezultate o korisnosti ideja.

Za razliku od psihometrijskoga pristupa koji je orijentiran na divergentno mišljenje, *kognitivni pristup* zastupa stajalište da su procesi mišljenja i pamćenja odgovorni za kreativnost. Zastupnike ovoga pristupa zanima kako je ispitanik riješio neki zadatak, oni su usmjereni na unutrašnje strukture spoznajnih procesa koji dovode do kreativnih rezultata (Čudina-Obradović, 1991.). U ovome pristupu prisutno je povezivanje pojmova inteligencije i kreativnosti, no ni to još ne iscrpljuje kompleksnost pojma kreativnosti i međuovisnost tog pojma s drugim aspektima.

U 20. st. počinju se razvijati i pristupi koji u obzir uzimaju širi društveni kontekst. *Socijalno-psihološki pristup* promatra utjecaj društva i okoline, motivacije i osobina ličnosti na kreativnost. Amabile je jedna od najutjecajnijih zagovornica ovoga pristupa. Ona je razvila *komponencijalnu teoriju kreativnosti*, koja ističe da na kreativnost utječu četiri elementa, od kojih se prva tri odnose na pojedinca – kreativnu osobu, a posljednji na društvo, tj. okolinu. Ti elementi (Amabile i Pillemer, 2012.; Amabile, 2012.) su: a) područno važne vještine (stručnost, inteligencija, znanje, talent u području rada itd.), b) kreativno važne vještine, tj. vještine važne za kreativni proces (fleksibilan kognitivni stil, osobine ličnosti poput otvorenosti ka novim iskustvima, ustrajnost u radu, preuzimanje rizika, tolerancija neizvjesnosti itd.), c) intrinzična motivacija i d) društveno okruženje (uključuje sve ekstrinzične motivatore kao i mnoge druge poticaje ili prepreke iz okoline). Za kreativno postignuće potrebno

je da osoba, u većoj ili manjoj mjeri, posjeduje svaku od navedenih komponenti. Njezin rad potakao je razvoj drugih teorija koje smatraju da okolina utječe na razvoj kreativnosti. Od ovog pristupa razvile su se *psihoeкономска teorija* Rubensona i Runca, *investicijska, tj. konfluentna teorija* Sternberga i Lubarta te *sistemska pristup* Csikszentmihalyia (Makel i Plucker, 2008.).

*Konfluentna (integrativna) teorija* je teorija Sternberga i Lubarta (1991., prema Arar i Rački, 2003.). Ova teorija ističe da na kreativnost utječe više elemenata, poput inteligencije, znanja, stilova mišljenja, osobina ličnosti, motivacije i okoline (Sternberg, 2006.; 2012.). Inteligencija se u ovome pristupu (Sternberg, 1999.; 2012.) promatra kroz njezina tri aspekta: 1) analitičku inteligenciju (analitička sposobnost prepoznavanja koje ideje vrijedi slijediti i razvijati, a koje ne), 2) kreativnu inteligenciju (sposobnost viđenja problema u novom svjetlu i izbjegavanje zamki konvencionalnog mišljenja) i 3) praktičnu inteligenciju (znati kako uvjeriti druge u vrijednost ideje). Da bi osoba bila uspješno inteligentna, ali i kreativna, tada treba imati dobro razvijena sva tri aspekta inteligencije. Za razvoj i prepoznavanje kreativnog potencijala osobe, kao jedna od najvažnijih osobina kreativne osobe, ističe se sposobnost „kupovati jeftino i prodavati skupo“ (Sternberg, 2006., 87.). To znači da kreativne osobe slijede nepoznate ili nedovoljno popularne ideje koje imaju potencijal rasta i razvoja te ih na kraju rada na tome području skupo prodaju i potom kreću na neku novu nepoznatu ili nepopularnu ideju. Csikszentmihalyi (1988.; 1999. prema Makel i Plucker, 2008.), koji također smatra da kreativnost nije samo kognitivni proces, zagovara mišljenje da je to ujedno i kulturološki i socijalni proces. Korisnost i vrijednost kreativne ideje uvelike ovise o društvu i kulturi unutar koje se pojedinac nalazi.

Uz prethodno navedene pristupe sve se više ističe i pristup koji kreativnost promatra kao *dio darovitosti*. Slično Sternbergu i Lubartu (1992.; 1996.) pri određivanju pojma kreativnosti, Čudina-Obradović (1991.) smatra da nadarenost čine pamćenje i produkcija, da su praktičnost i kreativnost neodvojive, a naglašava i utjecaj okoline i osobne motivacije. „Prava će se kreativnost razviti kao rezultat dugotrajnog i ozbiljnog bavljenja aktivnošću u području nadarenosti“ (Čudina-Obradović, 1991., 21.). Runco (1997.; 2003.; 2004.) i Renzulli (1978., prema Makel i Plucker, 2008.) te Vrsaljko i Ivon (2009.) darovitost također promatraju kao širi pojam od kreativnosti, međutim, za razliku od Čudine-Obradović (1991.), smatraju da kreativnost, mada nužna, nije i presudna sastavnica darovitosti.

Iako je danas u znanstvenim krugovima uvriježeno mišljenje da se kreativnost može razvijati (Makel i Plucker, 2008.; Sternberg, 1999.; 2003.; 2006.; 2012.; et.al.), ipak neki i dalje ostaju mišljenja da je kreativnost statična, tj. urođena osobina (Treffinger i sur., 1996., prema Makel i Plucker, 2008.). Taj je stav sa stajališta pedagogije

neodrživ jer ukoliko bismo na kreativnost gledali kao na urođenu i statičnu osobinu tada pedagogija ne bi ni trebala proučavati taj pojam, za nju bi bio irelevantan.

## Implicitne definicije kreativnosti

Jednostavnim riječima iskazano „implicitna teorija kreativnosti je ideja koju pojedinac ima o kreativnosti“ (Makel i Plucker, 2008., 257.). Tu definiciju moguće je proširiti i dodatno objasniti, tako Runco i Johnson (2002., 427.) kažu: „Implicitne teorije, iz kojih se formiraju očekivanja su konstelacije misli i ideja o određenom konstruktivnom svojstvu i primijenjene od pojedinaca“. Kankaraš (2009.) navodi da implicitne teorije kreativnosti obuhvaćaju intelektualne, socijalne, emocionalne i motivacijske osobine. Implicitne teorije o kreativnosti veoma su važne, osobito u procjeni kreativnosti nekog produkta gdje u procjeni toga je li nešto kreativno ili ne važnu ulogu ima pojedinčev osobni stav o tome što je uopće kreativnost. Zbog toga i istraživanja koja se bave implicitnim teorijama kreativnosti kao polazište uvijek uzimaju neku od eksplicitnih, tj. znanstvenih definicija.

Dweck i sur. (1995.) razvili su teorijski model koji objašnjava kako implicitna vjerovanja utječu na prosuđivanje i reakciju pojedinaca. Implicitne teorije mogu biti (a) fundamentalne – smatra se da su osobine ličnosti urođene osobine nepodložne promjenama, one uvjetuju ponašanje pojedinca, i (b) razvojne – osobine su podložne promjenama, moguće ih je razvijati (Dweck i sur., 1995.). Gledano iz pedagoškoga kuta poželjno je da učitelji, nastavnici i profesori zastupaju razvojne implicitne teorije kreativnosti jer će tada vjerojatnije poticati učenike i studente na kreativno izražavanje, u svakome pojedincu vidjet će prisutan kreativni potencijal. Suprotno od toga, oni koji zastupaju fundamentalni pogled na kreativnost, smatrat će da je to već urođena osobina te se neće osobito truditi da ju potiču, osobito ne kod učenika za koje smatraju da taj potencijal ne posjeduju. Stoga je važno da svi odgojno-obrazovni djelatnici, ali i studenti nastavničkih usmjerenja, budu upoznati sa stajalištem kojemu se suvremena pedagogija priklanja, a to je da je kreativnost razvojna kategorija – potencijalna sposobnost koju se može i treba razvijati, a na koju utječe niz čimbenika.

S motrišta pedagogije posebno je zanimljiv stav učitelja prema kreativnosti i kreativnim učenicima. Istraživanje Westbya i Dawsona (1995.) ustvrdilo je da nastavnici osobine kreativnih učenika doživljavaju kao smetnju u razredu, pa čak i oni nastavnici koji se zanimaju za promicanje kreativnosti te osobine smatraju negativnima. Ovi rezultati ukazuju na to da svojim pristupom nastavnici mogu otuđiti djecu od formalnog obrazovanja, ili da učenici s vremenom nauče suzbiti svoje kreativne potencijale kako bi se prilagodili zahtjevima koje pred njih stavljaju učitelji i na-

stavnicima (Westby i Dawson, 1995.). Slične rezultate dobila je i Scott (1999.), naime, ispitivani učitelji su procijenili da kreativna djeca više narušavaju mir u razredu od prosječnih učenika, isto to su izjavili i ispitivani učenici premda su ih oni procijenili ipak manje ometajućima nego učitelji. Postavlja se pitanje što je razlog tome da nastavnici uglavnom ne preferiraju kreativne učenike, čak i kada je njihov osobni stav prema kreativnosti pozitivan. Odgovor možda leži u tome što su razredi uglavnom sačinjeni od velikog broja učenika i nastavnici se u tom okruženju s mnoštvom različitih učenika osobito teško nose s iznimno kreativnim pojedincima koji zbog stalnog zapitkivanja, preispitivanja nastavnikovih tvrdnji i mnogih drugih aktivnosti remete mir i tijek nastavnoga sata. Zbog toga te učenike doživljavaju kao smetnju u radu te umjesto da ih potiču u kritičkom razmišljanju i kreativnosti oni te osobine ponekad i nesvjesno sputavaju.

Chan i Chan (1999.) u provedenom istraživanju, čiji cilj je bio ispitati koje osobine nastavnici kod učenika smatraju kreativnima, dobili su sljedeće rezultate: kreativni učenici uvijek zapitkuju, maštoviti su, brzo odgovaraju, aktivni su, imaju visoke intelektualne sposobnosti; no istakli su i neke društveno nepoželjne osobine poput arogancije, privlačenja pozornosti, buntovništva, egocentričnosti i tvrdoglavost.

Gluck i sur. (2002.), u svojem istraživanju, od ispitanika su tražili da napišu svoju definiciju kreativnosti. Nakon analize definicija, podijelili su ih u 5 metakategorija: mašta (emocionalni dio kreativnog rada), rješavanje problema (kognitivni aspekt), samousmjerenost (pozitivni osjećaji koji se u pojedincu bude tijekom kreativnog rada), rad (uloženi trud) i vrijednost (prihvaćenost kreativnog rada), koje reflektiraju različite aspekte osobne definicije kreativnosti. Većina ispitanika u definiciju je uključila maštu i rješavanje problema, dok su ostale 3 kategorije manje upotrebljavane u definicijama.

Lee i Seo (2006.) u provedenom istraživanju o implicitnim teorijama kreativnosti također su pitanje definicije kreativnosti ostavili otvorenim i prepustili su učiteljima da sami na njih daju odgovor. Definicije su analizirali prema ključnim riječima i smještali ih u šire okvire: u kognitivne komponente, komponente okoline i komponente osobnosti, preuzete od Urbana (1995., prema Lee i Seo, 2006.). Učitelji su prema danim odgovorima podijeljeni u 3 grupe: prva grupa *uravnoteženog pogleda na kreativnost* u definiciji je spomenula sve tri komponente kreativnosti, druga grupa *prosječnog pogleda na kreativnost* spomenula je dvije komponente, a treća grupa *pristranog pogleda na kreativnost* spomenula je samo jednu komponentu. Dobiveni rezultati upućuju na to da 38.1% ima *pristran pogled na kreativnost*, 57.1% ima *prosječan pogled na kreativnost*, a samo 4.8% učitelja ima *uravnotežen pogled na kreativnost*. Istraživanje upućuje na potrebu povećanja i podupiranja profesio-



nalnoga razvoja učitelja kako bi bolje shvatili kreativnost, a time i podupirali razvoj kreativnosti kod svojih učenika (Lee i Seo, 2006.).

## Područja istraživanja kreativnosti

Ne postoji općeprihvaćeni standard za određivanje i procjenu kreativnosti. Kreativnost ne možemo promatrati izdvojenom od ostaloga djelovanja, nešto novo može postojati samo kao odnos sa starim i to upozorava na činjenicu da je individualni mentalni proces koji je uključen u kreativnost neodvojiv od konteksta prethodnih kulturalnih i socijalnih postignuća (Arar i Rački, 2003.). Isti autori (2003.) ističu da se danas kreativnost često promatra kroz četiri komponente: ličnost, proces, produkt i uvjeravanje. Ovaj pristup začeo je Rhodes (1961., prema Runco, 2004.). Navedene komponente neki istraživači proučavaju izolirano, ali većina ih ipak promatra kao cjelinu.

### Kreativna ličnost

Mnogi su se istraživači bavili osobinama ličnosti kreativnih osoba, zanimalo ih je koje su to kreativne, a koje nekreativne osobine ličnosti. Sternberg (2012.) je prikazao te osobine kroz nekoliko karakteristika: želja za nadilaženjem prepreka, spremnost na preuzimanje rizika, toleriranje neizvjesnosti, samoefikasnost, prepoznavanje problema koje drugi ne vide i traženje odgovora na njih, hrabrost za suprotstavljanje većini te posjedovanje velike intrinzične motivacije.

Važna osobina kreativnih osoba, koja je ujedno i najčešće isticana, je razvijeno divergentno mišljenje koje je povezano i s općom inteligencijom. Lubart (1994., prema Arar i Rački, 2003.) ističe da su kreativne osobe po inteligenciji često iznad prosjeka, a Arar i Rački (2003.) ističu i važnost znanja za razvoj kreativnosti. Ukoliko nemamo potrebna znanja, utoliko nećemo ni doći u priliku kreativno se izraziti u nekome području ili naše ideje neće biti društveno vrijedne.

Motivacija, koja može biti intrinzična i ekstrinzična, još je jedan važan aspekt za razvoj kreativnosti. Amabile (2012.) smatra da je za kreativnost važnija intrinzična od ekstrinzične motivacije. Csikszentmihalyi (1997., prema Arar i Rački, 2003., 9.) je ustvrdio da osobe „doživljavaju najpozitivnija iskustva i najveću intrinzičnu motivaciju kada djeluju u situaciji visokih mogućnosti djelovanja (visoki izazovi) i visokih sposobnosti za djelovanje (visoke vještine)“. Za razvoj kreativnosti skoro su podjednako važni faktori okoline kao i pojedinačne sposobnosti za kreativno vrijedno izražavanje.

## Kreativni proces

„Kreativni proces se odnosi na slijed misli ili akcija koje dovode do kreativnog produkta“ (Arar i Rački, 2003., 11.). Mnogi su i različiti modeli koji objašnjavaju taj proces. Amabile i Pillemer (2012.) navode 5 faza kreativnog procesa: 1) prezentacija problema ili zadatka je faza u kojoj osoba postaje svjesna da postoji prilika za rješavanje nekog problema. U ovoj fazi motivacija ima najvažniju ulogu; 2) preparacija je faza u kojoj područno važne vještine imaju veliku ulogu, u ovoj fazi osoba prikuplja informacije, uči nove vještine i stječe nova znanja da bi uspješno ispunila zadatak; 3) pronalaženje odgovora je faza u kojoj važnu ulogu čine kreativno važne vještine i motivacija. Osoba u ovoj fazi pronalazi odgovor i rješenje problema; 4) vrednovanje odgovora je faza u kojoj su važne područno važne vještine jer osoba vrednuje novost i korisnost ideje, a za to su potrebna određena stručna znanja i vještine; 5) ishod je posljednja faza kreativnog procesa. Ako je konačni rezultat potpuni uspjeh ili potpuni neuspjeh proces se završava, a ako je moguć napredak tada se osoba vjerojatno vraća na prvu fazu.

Nešto stariji, ali i najpoznatiji model koji objašnjava kreativni proces, je Wallasov model (1926., prema Torrance, 1993.) koji se sastoji od četiri koraka kreativnog procesa: preparacije, inkubacije, iluminacije i verifikacije. Preparacija predstavlja etapu formuliranja problema i pripreme za rješavanje u kojoj je važno znanje; inkubacija je etapa prividne neaktivnosti, kada svjesno ne razmišljamo o problemu; iluminacija je etapa javljanja rješenja, a verifikacija je etapa u kojoj se provjerava ispravnost i održivost dobivenog rješenja (Wallas, 1926., prema Čudina-Obradović, 1991.). Plsek (1996.) objašnjava da inkubacija koju slijedi iluminacija objašnjava zbog čega mnogi smatraju da je kreativnost nesvjestan proces i zagovaraju psihodinamski pristup kreativnosti. Isti autor (1996.) prvu i zadnju etapu objašnjava međusobnom povezanošću kreativnog i analitičkog mišljenja. I Ochse (1993., prema Arar i Rački, 2003.) promatra kreativni proces kroz svjetlo psihoanalize. Mišljenje dijeli na primarno i sekundarno. Primarno mišljenje je iracionalno i lako se opisuje kroz sanjanje, a sekundarni proces je racionalan i u vezi je s realnošću. Primarno mišljenje zaslužno je za stvaranje novih ideja, a sekundarno mišljenje vrši selekciju tih ideja s obzirom na njihovu upotrebljivost. Za razliku od njih Guilford (1971., prema Arar i Rački, 2003.), koji je u svoj model inteligencije uključio konvergentno i divergentno mišljenje, kreativnost ipak smatra svjesnim procesom, koji se očituje kroz fluidnost, fleksibilnost i originalnost. Ono što on naziva konvergentnim mišljenjem slično je s psihoanalitičkim objašnjenjem sekundarnog procesa mišljenja.

Ritter i sur. (2012.) proveli su istraživanje s ciljem ispitivanja uloge nesvjesnoga u proizvodnji i odabiru ideja, usmjerili su se na dva aspekta: proizvodnju kreativnih

misli i sposobnost za odabir najkreativnije ideje. Ispitanici su trebali osmisлити što više ideja za rješenje nekog problema, nakon što su naveli ideje trebali su izabrati najkreativniju. Sudionici istraživanja bili su podijeljeni u tri grupe: a) „trenutna grupa“ – čim su čuli pitanje trebali su navesti svoje ideje i odabrati najkreativniju, b) „svjesne misli“ – prvo su trebali pažljivo promisliti o idejama i mogućim rješenjima, a tek potom navesti svoje odgovore te razmisliti i odabrati najkreativniju ideju, c) „nesvjesne misli“ – sudionici su prije početka obaviješteni da će dvije minute trebati obaviti zadatak koji nije povezan s primarnim zadatkom, poslije će imati vremena da navedu svoje ideje te nakon toga izabrati najkreativniju ideju. Rezultati istraživanja su pokazali da se u proizvodnji ideja grupe sudionika „svjesnih misli“ i „nesvjesnih misli“ nisu razlikovale, dok je „trenutna grupa“ imala najlošiji rezultat, najmanje ideja. Što se tiče odabira najkreativnije ideje, grupa „nesvjesnih misli“ imala je statistički značajno bolji rezultat od druge dvije grupe. Ovi rezultati podupiru ideju da je nesvjesno veoma bitno tijekom odabira kreativnih ideja, a to je nadalje iznimno bitno za realizaciju ideje i njenu primjenjivost. Ova tvrdnja dokazana je i u sljedećem istraživanju koje su proveli isti autori (2012.). U ovom istraživanju su osim ispitivanja elemenata kao u prethodnom istraživanju ispitivali i odabir najnekreativnije ideje; i u ovom istraživanju rezultati su za već ispitivane kategorije bili isti kao i u prethodnom. Isto tako grupa „nesvjesnih misli“ bila je statistički značajno bolja u procjeni nekreativnih ideja od druge dvije grupe. Rezultati istraživanja navode nas na zaključak da nesvjesno nema toliko utjecaj na produkciju kreativnih ideja, no zato veoma utječe na vrednovanje tih ideja, prepoznavanje onih boljih i lošijih, te neizravno i na samu realizaciju ideje i njenu uspješnost.

## Kreativni produkt

Kreativni produkti mogu biti različiti ovisno o području kojim se kreativna osoba bavi. Tako oni mogu biti nešto apstraktno, poput ideje ili teorije ali i nešto konkretno, poput različitih tehničkih inovacija, novog jela itd. Nema ujednačenog načina mjerenja vrijednosti kreativnog produkta, no najčešće se koristi konsenzualna tehnika procjene od Amabile (1983., prema Makel i Plucker, 2008.) u kojoj kreativni produkt procjenjuju relevantni pojedinci za to područje, a u školi to mogu biti i učitelji. Za produkt je važno da je originalan i vrijedan pojedincu ili društvu. Arar i Rački (2003.) izdvajaju tri šire grupe koristi: praktične, estetske i psihosocijalne. Ukoliko produkt ne zadovoljava nijednu od ovih kategorija tada se ne smatra kreativnim jer ne posjeduje nikakvu vrijednost.

## Uvjeravanje

Kreativnost ovisi o društvu, tj. socijalnom kontekstu na dva načina: ontološki i empirijski (Arar i Rački, 2003.). Društvo odlučuje što je kreativno, a što ne, i to je ontološka ovisnost o društvu. Realizacija kreativnih ideja isto ovisi o potpori društva i to se odnosi na empirijsku ovisnost o društvu. Na različite načine društvo potiče ili pak sputava kreativnost, ono na kreativnost može utjecati kroz implicitne vrijednosti, vrednovanja i tradiciju (Runco, 2004.). Različite kulture imaju i različite vrijednosti, one uvjetuju što je poželjno, a što ne, koji kreativni produkt će biti priznat kao vrijedan i koristan, a koji ne. Kreativna osoba, da bi bila prepoznata kao takva, prvo treba uvjeriti društvo o važnosti onoga čime se bavi, o koristi i vrijednosti svog kreativnog produkta za društvo jer ukoliko to ne uspije, njen produkt nikada neće biti priznat i prepoznat kao vrijedan i koristan. Zato je važno da pojedinac uz kreativnost posjeduje i vještine uvjeravanja, ili kako bi se Sternberg (2006.) izrazio, da pojedinac zna „prodati“ svoj proizvod društvu koje će od njega imati koristi. Kreativni pristup problemima i moguće inovacije koje slijede iz kreativnosti, kao što ističe Srića (2003.), temeljni su pokretači napretka društva. Bez kreativnih ideja društvo bi stagniralo.

## Odnos inteligencije i kreativnosti

Plucker i Renzulli (1999., prema Makel i Plucker, 2008.) iznijeli su zaključak da danas nije pitanje jesu li inteligencija i kreativnost povezane već kako su povezane. Sternberg i O'Hara (1999., prema Makel i Plucker, 2008.) predložili su 5 mogućih načina na koje su inteligencija i kreativnost povezane: 1. kreativnost je dio inteligencije, 2. inteligencija je dio kreativnosti, 3. kreativnost i inteligencija međusobno se prožimaju, 4. kreativnost i inteligencija u svojoj biti su iste, i 5. kreativnost i inteligencija nisu uopće povezane. Svaka od ovih tvrdnji našla je svoje zagovaratelje te ni danas ne postoji slaganje o odnosu kreativnosti i inteligencije. Odnos inteligencije i kreativnosti teško je točno utvrditi jer istraživanja koja polaze od različitih definicija, mjerenja, uzoraka i analiza otkrit će različite veze između inteligencije i kreativnosti (Makel i Plucker, 2008.). Rezultati koje će dobiti istraživanjem uvelike ovisе o definiciji kreativnosti koju zastupaju pojedinci jer to utječe i na vrstu istraživanja koje će provesti.

Početna znanstvena istraživanja kreativnosti usmjeravala su se na povezanost kreativnosti i inteligencije. Guilford, kao jedan od prvih ozbiljnijih istraživača kreativnosti, napravio je velik pomak u shvaćanju inteligencije i kreativnosti. Zastupao je mišljenje da je kreativnost dio inteligencije. Smatrao je da tradicionalni testovi ne mogu obuhvatiti sve aspekte kreativnosti i uspješno ih mjeriti stoga je razvio shvaća-

nje inteligencije kao kocke koja se sastoji od operacija, sadržaja i produkata (Makel i Plucker, 2008.). Operacije čine: kognicija, pamćenje, divergentno i konvergentno mišljenje te evaluacija. Za kreativnost je smatrao osobito važnom operaciju divergentnog mišljenja te se u svojim istraživanjima kreativnosti usmjerio na mjerenje divergentnog mišljenja.

Gardner (1998.) kreativnost isto smatra dijelom inteligencije, no on inteligenciju ne poima kao opću sposobnost, već ju poima kao područno-specifičnu sposobnost te govori o 9 različitih inteligencija, a to su: lingvistička inteligencija, logičko-matematička inteligencija, prostorna inteligencija, tjelesno-kinestetička inteligencija, glazbena inteligencija, interpersonalna<sup>2</sup> inteligencija, intrapersonalna inteligencija, prirodoslovna inteligencija te egzistencijalna inteligencija (više u Gardner, 1998.).

Slično Gardneru (1998.) i Runco (1997.) ističe da se kreativni potencijal ne može predvidjeti mjerenjem opće inteligencije. On se priklanja pristupu višestrukih inteligencija te smatra da djeca mogu biti prosječna u određenim područjima, u nekima mogu biti ispod prosjeka, a u nekima iznad prosjeka. Ipak, Runco (1997.) ističe da trebamo biti oprezni sa širenjem broja različitih inteligencija jer to može dovesti do toga da se svaka različitost tretira kao svojevrсна inteligencija i tada bi se svaki pojedinac samo zbog svoje različitosti mogao smatrati talentiranim.

Sternberg i Lubart (1992.; 1996.) s druge strane smatraju da je inteligencija dio kreativnosti. Kreativnost se poima kao složeni konstrukt koji zahtijeva razvijenost i kreativne, i analitičke, i praktične inteligencije kako bi se kreativne zamisli provele u djelo i kako bi nastao funkcionalan produkt prikladan za praktičnu upotrebu. Sternberg (1999.; 2003.; 2006.) je razvio pojam uspješne inteligencije koju čine tri elementa: analitička inteligencija (sposobnost raščlanjivanja i vrednovanja ideja, rješavanja problema i donošenja odluka), kreativna inteligencija (sposobnost nadilaženja već postojećega kako bi se stvorile nove i zanimljive zamisli) i praktična inteligencija (sposobnost provođenja apstraktnih zamisli u praksu, tj. praktična postignuća). Isti autor (1999.; 2003.; 2006.) naglašava da je važnije znati kako i kada upotrijebiti te aspekte uspješne inteligencije nego ih samo posjedovati. „Analitička je inteligencija potrebna kako bi se upoznalo tržište za svaki proizvod, no kreativna je inteligencija ono što uopće stvara proizvod i održava njegov razvoj i proizvodnju“ (Sternberg, 1999., 165.). Da bi pojedinac bio uspješno inteligentan, pa i uspješno kreativan treba imati dobro razvijena sva tri aspekta inteligencije. Takav pojedinac znat će iz svojih jakih strana izvući maksimalnu korist, a slabosti ispravljati, raditi na njima ili ih nadomjestiti jakošću u drugim poljima (Sternberg, 1999.).

---

<sup>2</sup> Interpersonalna i intrapersonalna inteligencija mogu se promatrati u okviru šireg pojma emocionalne inteligencije (Gardner, 1998.).

Neki autori smatraju da povezanost kreativnosti i inteligencije ovisi o kvocijentu inteligencije (IQ-u). Lubart (1994., prema Arar i Rački, 2003.) ističe da je IQ kreativnih osoba često iznad prosjeka. S njim se slaže i Sternberg (2006.) te Jauk i sur. (2013.) koji su utvrdili da su kreativni pojedinci često i nadprosječno inteligentni, ali to ne znači da je i svaki nadprosječno inteligentan pojedinac ujedno i kreativan. Za razvoj kreativnosti važno je da naučimo sami sebi stvarati prilike i birati povoljna okruženja za razvoj i uspjeh. Isti autor (2006.) smatra da kreativnost ne objašnjava potpuno inteligenciju, kao ni inteligencija kreativnost. Visok IQ, koji se uglavnom odnosi na matematičko-logički aspekt inteligencije i na kojega uglavnom pomišljamo kada se inteligencija spominje, nije preduvjet budućeg uspjeha. To je prisutan potencijal koji može osobu dovesti do uspjeha, no nije i presudan za to. Zato je važno istaknuti ulogu okoline, a u kontekstu učenika, kao potencijalnih kreativaca, najvažniji elementi okoline su škola i školsko okruženje te okruženje obitelji. Učitelji, nastavnici i profesori trebali bi stvarati poticajna okruženja za rad i razvoj kreativnosti.

Postoji hipoteza o „pragu kreativnosti“, za koji se najčešće smatra da je IQ 120 te da do tog praga inteligencija utječe na kreativnost, a dalje ne. Neka istraživanja podupiru hipotezu o pragu, dok druga pokazuju malu ili umjerenu pozitivnu korelaciju; važno je naglasiti da ta istraživanja pokazuju vezu između inteligencije i kreativnog potencijala, no ne i kreativnog postignuća. Jauk i sur. (2013.) proveli su istraživanje s ciljem utvrđivanja točnosti hipoteze o pragu. U istraživanju su ispitivali inteligenciju, kreativni potencijal i kreativno postignuće sudionika. Kreativni potencijal<sup>3</sup> ispitivali su zadacima alternativnog korištenja (ispitanici su trebali osmisliti više novih načina za korištenje svakodnevnih predmeta) te zadacima o slučajevima (ispitanici su trebali pronaći više novih rješenja za neke probleme), nakon odgovaranja ispitanici su trebali rangirati odgovore od najkreativnijih do manje kreativnih. Isti autori (2013.) su osmislili novi način mjerenja kreativnog postignuća kroz 8 domena<sup>4</sup> koji su koristili i u navedenom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazali su da razina inteligencije utječe na to koliko su inteligencija i kreativnost povezane. Prag za prosječnu originalnost svih ideja, u ovom istraživanju, je IQ 119.60, za fluentnost ideja je IQ 86.09, a za originalnost ideja je IQ 104. Razlike u IQ pragovima moguće je objasniti time da je za samu produkciju ideja potreban niži IQ prag, no za njihovu kvalitetu i originalnost potreban je ipak veći kvocijent inteligencije, osobito kada procjenjujemo originalnost svih navedenih ideja. Rezultati su ukazali na to da ispod

---

<sup>3</sup> Kreativni potencijal izražen je kroz tri elementa: fluidnost ideja, tj. broj odgovora, originalnost ideja (dvije najkreativnije ideje) i prosječnu originalnost svih ideja.

<sup>4</sup> ICAA test ili the Inventory of Creative Activities and Achievements (više u Jauk i sur. 2013.)

praga inteligencije na kreativni potencijal značajno utječu inteligencija i savjesnost (negativna korelacija), no ne i otvorenost novim iskustvima, dok je iznad praga inteligencije za kreativni potencijal najutjecajnije osobine otvorenost novim iskustvima (pozitivna korelacija). Na osnovi istraživanja možemo zaključiti da je hipoteza o pragu istinita samo za indikatore kreativnoga potencijala, no ne i za kreativno postignuće, kojega bolje predviđaju prisutni kreativni potencijal, inteligencija i osobine ličnosti.

## Kreativnost u nastavi

Škola, kao važna odgojno-obrazovna ustanova danas postaje osnovni preduvjet za razvoj kreativnoga potencijala kod učenika (Somolanji i Bognar, 2008.). Ljudi su najčešće kreativni u određenim područjima, dok u drugima ne iskazuju tu osobinu (Sternberg, 1999.). Zbog toga je važno omogućiti učenicima da otkriju svoju kreativnost njenim poticanjem u svim nastavnim predmetima. Imajući u vidu različite individualne potrebe učenika i njihovo središnje mjesto u nastavnom procesu suvremeni pedagogijski pristupi podržavaju ideju prilagodljivosti nastave. Nastava se prilagođava u skladu s osobnim stilom i dinamikom učenja učenika, no pritom ne zapostavlja temeljne odgojno-obrazovne ciljeve i zadatke (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010.). U skladu sa suvremenom nastavom orijentiranom na učenika ističe se potreba stvaranja stvaralačkog okruženja (Pejić i sur., 2007.).

Nažalost neskladno s tendencijama i zahtjevima suvremenoga društva i suvremene pedagogije, u praksi, odnosno u školama još uvijek se uglavnom potiču i cijene zapamćivanje i analitičke vještine (Sternberg, 2003.), konvergentno mišljenje i konformizam (Runco, 2004.), a manje se cijene i potiču kreativne vještine, kao i vještine kritičkog mišljenja. Kreativnost se uglavnom potiče samo u umjetničkim predmetima, ali ne i u drugim predmetnim područjima. No, svako dijete zaslužuje kreativno se razvijati te bi zbog toga nastava svih predmeta u određenoj mjeri trebala biti usmjerena poticanju kreativnosti, a nastavnici bi trebali biti osobe koje će poticati kreativno mišljenje i izražavanje (Jalongo, 2003.). Problem je što mnogi od njih nisu imali priliku tijekom vlastitog školovanja razvijati kreativnost te nisu prepoznali njezinu važnost, a mnogi ni na fakultetima nisu dobili priliku za to. Bognar (2011.) ističe da dominantno frontalna predavačka nastava na fakultetima utječe na pasivnu ulogu studenata u nastavi te da je na toj razini obrazovanja situacija još gora od one u školama. Za studente nastavnčkih usmjerenja to je loš primjer za budući rad jer ako nikada nisu iskusili kreativnu nastavu ili su je pak rijetko kad imali priliku iskusiti, tada neće znati ni primijeniti principe kreativne nastave i poticati kreativnost kod svojih učenika.

Problem sa školstvom je taj što dosta sadržaja koje učenici uče ne mogu sami koristiti jer ne znaju kako ga koristiti ili za što ga koristiti (Sternberg i Lubart, 1992.), u školama se slabo potiče kreativnost, a često se i sputava, učitelji su često zadovoljni kada učenik pokaže određeno znanje, a važnost kreativnosti zanemaruju (Sternberg, 2012.). Poticanjem kritičkoga mišljenja i kreativnosti kod učenika, bilo bi im olakšano razumijevanje važnosti određenoga znanja za budući život, sami bi shvatili zbog čega je važno učiti određene sadržaje te kada će im biti korisni. Čudina-Obradović (1991.) ističe da ukoliko želimo prijenos iskustava iz školske situacije u životnu utoliko moramo poučavati prijenos, tj. poučavati učenike specifičnim tehnikama koje mogu primijeniti na različite probleme. Ista autorica (1991.) navodi da se za sistematski razvoj kreativnosti moraju poštovati neka načela: polaznje od specifičnog sadržaja i stvaranje baze znanja, uvježbavanje vještina divergentnog mišljenja, konvergentnog mišljenja i tehnika rada u određenom području, poučavanje transfera te uvježbavanje izražavanja rezultata u nekom području. Uz ovo, veoma je važno i razvijanje samopouzdanja i vjere u sebe. Jasno je da ovakav pristup razvoju kreativnosti ne poistovjećuje kreativnost s divergentnim mišljenjem već ju smatra mnogo kompleksnijom te za njen razvoj smatra potrebnim razvoj različitih područja inteligencije, učenje i stvaranje baze znanja kao preduvjeta za kreativno izražavanje i naposljetku za praktičnu primjenu.

U kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova i njenih djelatnika važno je znati da kada govorimo o kreativnosti možemo o njoj misliti kao o *Kreativnosti* ili *kreativnosti*, u kojoj se *Kreativnost* odnosi na „genije“, velike kreativce koji su iznjedrili neku posebno značajnu ideju, dok se *kreativnost* odnosi na onu svakodnevnu, koja je svojstvena svim ljudima (Gardner, 1993. prema Makel i Plucker, 2008.). Učitelji i nastavnici često vjeruju da su samo rijetki pojedinci kreativni i to je glavna prepreka u poticanju kreativnosti u nastavi. Kreativni rad kod djece može biti originalan i vrijedan za to dijete, ali ne i za društvo (Runco, 1997.) i to je razumljivo s obzirom na dob djeteta. Kod djece ne trebamo očekivati neka revolucionarna otkrića i kreativne zamisli, u ovom periodu ne treba u procjeni kreativnosti gledati njen utjecaj i vrijednost za širi društveni kontekst, već za to dijete. Zadaća učitelja je prepoznati potencijalnu kreativnost svakog učenika i poticati ju jer odgojno-obrazovni sustav trebao bi učenicima omogućiti sredstva za razvijanje kreativnih potencijala (Runco, 1997.). S ovom tvrdnjom slaže se i Sternberg (1999.) koji smatra da bi obitelj i odgojno-obrazovne ustanove trebale podupirati razvoj uspješne inteligencije, čija sastavnica je i kreativnost te razumjeti da intelektualne i kreativne sposobnosti nisu nešto nepromjenjivo i statično, nego dinamično i promjenjivo, da se razvijaju cijeli život.



## Mogućnosti poticanja kreativnosti u nastavi – važnost okoline

Kada je riječ o poticanju kreativnosti u nastavi važno je istaknuti na koje načine je to moguće, kakva okolina je pogodna za njen razvoj, koje vještine treba posjedovati nastavnik te koje kompetencije treba razvijati kod učenika. Okolina koja pozitivno utječe na poticanje kreativnosti ima sljedeća obilježja: slobodu, autonomiju, uzore i izvore, ohrabrenja, nesklonost kritikama, isticanje vrijednosti inovacija i nenaglašavanje pogrešaka (Amabile i Grysiewicz, 1989.; Witt i Beorkrem, 1989., prema Runco, 2004.). U okviru odgojno-obrazovnih ustanova dio te okoline čine učitelji i nastavnici, stoga je upravo na njima zadaća da kreiraju pozitivno okruženje primjereno za poticanje i razvoj kreativnosti. Njihova zadaća je stvarati prostor za kreativno izražavanje, poticati ih na takvo izražavanje te na uvažavanje drugih i njihovih zamisli (Robinson i Kakela, 2006.). Okolina za kreativan rad i aktivno sudjelovanje učenika u nastavi trebala bi biti zasnovana na humanističkom pristupu (Esquivel, 1995.), dopuštati neovisan rad, biti stimulirajuća, ali i ne ometajuća i omogućiti lak pristup izvorima (Runco, 2004.). Poticajna i obogaćena okolina djetetu pruža izazove i podiže standarde njegove uspješnosti (Huzjak, 2006.). Potrebno je stvoriti i naviku kreativnosti, a poticati ju možemo ako: imamo mogućnosti da se uključimo u kreativnu djelatnost, kada stvaramo i pronalazimo prilike za kreativno djelovanje i kada dobivamo nagrade za kreativno ponašanje. Da bismo razvili naviku kreativnosti potrebno je da je svaka od navedene tri stavke ostvarena (Sternberg, 2012.), a učitelji i nastavnici u školama mogu uvelike pridonijeti njihovom ostvarenju.

U suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu uloga učitelja nije više samo poučavanje već i suradnja s učenicima (Somolanji i Bogнар, 2008.; Bogнар i Kragulj, 2009.), objašnjavanje važnih informacija učenicima, razjašnjavanje razlika između činjenica i osobnog mišljenja te pomoć pri identificiranju nekog problema (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010.).

Kada je riječ o nastavnikovoj ulozi u poticanju kreativnosti važno je razlikovati dva pojma: kreativno poučavanje i poučavanje za kreativnost (Jeffrey i Craft, 2004., prema Grohman i Szmidt, 2013.). Kreativno poučavanje odnosi se na kreativne pristupe u radu, kako bi učenje bilo zanimljivije i sadržaji bliži učenicima, dok se poučavanje za kreativnost odnosi na poučavanje usmjereno razvoju kreativnog mišljenja i ponašanja kod učenika. Jeffrey i Craft (2004., prema Grohman i Szmidt, 2013.) naglašavaju da je kombinacija ovih dvaju pristupa najbolji način za poticanje kreativnosti kod učenika.

Jedan od najpoznatijih modela pri poučavanju i razvoju kreativnosti razvio je Torrance (1993.), to je tzv. inkubacijski model poučavanja koji se sastoji od tri etape:

(a) povećavanje očekivanja i motivacije, (b) produbljivanje očekivanja i (c) pomicanje prema van, tj. nastavljanje dalje. Isti autor (1993.) objašnjava svaku od ove tri etape. Prva etapa je kreiranje želje za znanjem, istraživanjem, poticanje kreativnosti, mašte, motiviranje i davanje smisla onome što se radi. U drugoj etapi ulazi se ispod površine, dublje se spoznaju nove informacije, uključena su sva osjetila, pronalaze se problemi i iskušavaju rješenja. Treća etapa služi istinskom poticanju kreativnosti, kreativno se promišlja i izvan okruženja za učenje, nove informacije i vještine uključuju se u svakodnevni život. Praktična primjena kreativnih ideja veoma je važna za učenika, to ga uči kako kreativno razmišljati i upotrebljavati kreativne zamisli i izvan školskog okruženja, da vidi korisnost u kreativnosti. Zbog toga će vrlo vjerojatno i prenijeti, tj. upotrebljavati svoje kreativne sposobnosti i u svakodnevnom životu, što je jedan od važnih ciljeva kreativnoga pristupa u nastavi.

Učitelji bi pri organizaciji nastave trebali brinuti o sljedećem: osigurati slobodnu komunikaciju između učitelja i učenika te između učenika međusobno, ne podcijenivati ideje učenika, poticati i ohrabriti učenike na stvaranje drugačijih rješenja, nagrađivati kreativni pristup i izbjegavati sve ono što kod učenika stvara strah od neuspjeha (Vranjković, 2010.). Annarella (1999.) ističe važnost poticanja zamišljanja i vizualiziranja, koji vode ka kreativnosti, kao i poticanje na preuzimanje rizika, za što je važno stvoriti okruženje koje tolerira pogreške. Jedna od metoda vizualiziranja su umne mape (Vrsaljko i Ivon, 2009.) koje predstavljaju dobar način za osmišljavanje novih ideja i za planiranje projekata. Otvorenost za nova i originalna rješenja, prihvaćanje neuobičajenih mišljenja učenika, poticanje otvorenih rasprava i aktivnog učenja, pružanje dovoljno vremena za učenje i povećavanje intrinzične motivacije neke su od smjernica učiteljima za poticanje kreativnosti (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010.).

Sternberg (1999.) daje sljedeće savjete nastavnicima za poticanje razvoja uspješne inteligencije, a time i kreativnosti: nastavnici bi umjesto da sami formuliraju probleme trebali poticati učenike da ih oni postavljaju, potom da i odgovaraju na njih; trebali bi poticati učenike na razvoj kreativnog i praktičnog aspekta inteligencije, ne samo analitičkoga dijela, što je uglavnom slučaj, te njegovati ravnotežu primjene sva ta tri aspekta; poticati učenike na preispitivanje gotovih pretpostavki; poticati ih da uče na pogreškama i dati im do znanja da griješiti nije ništa negativno; poticati ih na izlaganje razumnim rizicima; kreativno pristupati sadržajima i poticati i učenike na to; aktivno definirati i redefinirati probleme jer što učenicima damo više slobode, to će oni više i bolje naučiti kako mudro odabirati probleme i projekte kojima se žele baviti - što je i ključni element za razvoj kreativnosti; ocjenjivati i kreativnost, stvoriti poticajnu okolinu koja cijeni i nagrađuje kreativnost; osigurati vrijeme za kreativno razmišljanje i tolerirati neizvjesnost i nejasnoće te i kod drugih poticati to-

leranciju prema njima. Sternberg (1999.,176.) naglašava: „Uspješno inteligentne osobe dobit ćemo ako im nešto olakšamo, a nešto otežamo te ako učenicima omogućimo da izvuku najviše iz svojih jakih strana i da nadomjeste slabosti, kao i da na najbolji mogući način iskoriste svoje prirodne sposobnosti.“

Kada govorimo o načinima poticanja kreativnosti u nastavi značajno je znati što o tome misle učitelji i nastavnici i koja su njihova iskustva. U istraživanju Souze Fleith (2000.) učitelji su kao strategije za poticanje kreativnosti isticali: rad u grupama, slobodno vrijeme (učenici sami biraju što tada žele raditi), aktivnosti koje nisu ograničene, imaju otvoren kraj, kreativno pisanje, crtanje, oluja ideja, fleksibilne upute i nestrukturirano vrijeme.

Vrsaljko i Ivon (2009.) navode modele nastave i nastavne oblike koji su usmjereni na poticanje kreativnosti: problemska, projektna i istraživačka nastava, suradnički oblici učenja, rad u skupinama i rad u paru. Svim navedenim nastavnim oblicima i modelima nastave zajedničko je preusmjeravanje uloge učitelja, koji postaje organizator, poticatelj i voditelj, a učenici postaju istraživači, samostalno i uz međusobnu suradnju uče i dolaze do novih saznanja. Ovim oblicima rada bliske su i kreativne radionice čije su glavne odlike: interdisciplinarni, konstruktivni pristup, nastavnik ima ulogu voditelja, usmjerenost je na zadovoljavanje potreba i osobitosti sve djece i razvoju kreativnog načina mišljenja, a tijekom rada lakše se otkrivaju potencijalno darovita djeca s kojima se može još i dodatno raditi u područjima za koja su pokazali osobit talent (Pejić i sur., 2007.). Za uspješno poticanje kreativnosti treba poticati kreativnu naviku i samim time doživljavati je kao dobru, ne lošu naviku. Vještine koje bismo trebali očekivati od učenika da ih razviju, a blisko su povezane s kreativnošću, izražene su glagolima: stvori, izmisli, otkrij, zamisli, pretpostavi, predvidi itd. (Sternberg, 2012.). Bilo bi dobro i u testovima, između ostalog, ispitivati i upravo ove vještine te na taj način i ocjenom poticati učenike na kreativno razmišljanje i djelovanje.

Craft i sur. (2014.) proveli su istraživanje (metodom studije slučaja) u dvije škole u Engleskoj (Ridgeway Primary i Broadhill Primary) koje su u svojem djelovanju veoma usmjerene na kreativnost. Glavno pitanje od kojega se krenulo u istraživanju bilo je: „Što karakterizira pedagogiju za kreativnost u ovim školama?„. Prisustvovanjem u tim školama kroz određeni vremenski period te razgovorom s djelatnicima, odgovor na navedeno pitanje je da obje škole zastupaju: 1) sukonstruktivnu kurikuluma - slušanje želja i potreba učenika, uključivanje roditelja u rad škole, često uključivanje konteksta stvarnog života pri učenju itd. Sukonstruiranje kreativnog kurikuluma rezultiralo je većom otvorenošću plana i programa te većom slobodom i uključenošću u školske djelatnosti učenika, roditelja i lokalne zajednice; 2) visoka vrijednost na koju je postavljena učenička kontrola i aktivnost, uključenost, potica-

nje učenika na donošenje odluka, poticanje povratnih informacija, kritičko mišljenje te; 3) visoka očekivanja učitelja u učeničkom kreativnom uključivanju, vrednovanje učeničke motivacije i sposobnosti. Kao najvažnije vještine, koje je važno poticati i razvijati, ove škole navode: istraživanje, rješavanje problema, kreativno mišljenje, argumentiranje, vrednovanje, samosvjesnost, kontrolu osjećaja, motivaciju, empatiju, socijalne vještine i komunikaciju. Svaka od škola imala je i svojih razlika u poticanju kreativnosti, bili su različiti načini dolaženja do cilja (vidi Craft i sur., 2014.) te nam obje daju izvrstan primjer škola koja uspješno provode pedagoška načela usmjerena na kreativnost.

## Ograničenja kreativnosti

Koliko je važno isticati ono pozitivno za razvoj kreativnosti, isto toliko je važno govoriti i o onome što sputava kreativnost kako bismo postali svjesni da neke naše aktivnosti i postupci čine upravo to.

Runco (1997.) naglašava da kreativnost sputavaju: manjak poštovanja za originalnost, ograničavanje, manjak autonomije i izvora, neprikladne norme, negativne povratne informacije, nedostatak vremena, natjecanje i nerealistična očekivanja. Slično navodi i Von Oech (1986., prema Annarella, 1999.), koji kao negativno za razvoj kreativnosti ističe: fokusiranje na jedan ispravan odgovor, naglašavanje logike i analitičnosti, strogo poštivanje pravila, stav da je griješiti pogrešno, igra se smatra neozbiljnom i nedopuštenom, nepovezivanje s drugim područjima, ismijavanje učenika, izbjegavanje dvosmislenosti i ograđivanje od kreativnosti koje slijedi iz stava nastavnika da on sam nije kreativan. Somolanji i Bognar (2008.) ističu da kreativnost, osim dosad navedenih ponašanja, sputavaju i ignoriranje učenikovih ideja, novih rješenja, autoritaran stav učitelja, naglasak na nastavnom programu, nedostatak vremena za učenike, prevelik broj učenika u razredu, neadekvatno razrađen nastavni plan i program itd. Amabile (1989., prema Souza Fleith, 2000.) uz već navedeno, kao ograničavajuće faktore za razvoj kreativnosti ističe: evaluaciju, natjecanje, ograničen izbor, pritisak ukalupljivanja, neuspjeh i učenje napamet. Sternberg (2012.) kao negativno za poticanje kreativnosti navodi i da se testovima u školi uglavnom mjeri i ocjenjuje samo znanje jer je kreativnost teže ocijeniti. Kao prijedlog za dobar test koji bi provjeravao i kreativnost navodi esej, no i eseji često sputavaju kreativnost jer učitelji očekuju neke standardne odgovore i razmišljanja te oni koji na takav način napišu esej postižu bolje bodove i ocjene.

Iz navedenoga je jasno da je jedna od glavnih prepreka poticanju i razvoju kreativnosti stroga i formalna nastavna atmosfera. Ukoliko se učenik ne osjeća ugodno na nastavi i uopće ne dolazi u priliku izraziti se bez straha od podsmjehivanja ili

straha od pogrešnoga odgovora ne možemo ni očekivati da će razviti kritičko mišljenje i kreativnost. Učenik će se vjerojatno ponašati onako kako vjeruje da učitelj, tj. nastavnik smatra ispravnim, razvit će konformističke oblike ponašanja koji su u potpunoj suprotnosti s idejom kreativnosti.

Budući da neka dosadašnja istraživanja upućuju na dominantnost frontalne nastave i slabo poticanje kreativnosti, osobito u visokoškolskim ustanovama (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009.; Kragulj i Somolanji, 2009.), potrebno je podići svijest o važnosti poticanja kreativnosti i u tom odgojno-obrazovnom aspektu.

## Zaključak

Kreativnost je složen fenomen o kojem postoje brojne teorije i definicije, a promatrana je s motrišta različitih pristupa: *mističnog, pragmatičkog, psihodinamskog, psihometrijskog, kognitivnog, socijalno-psihološkog*, u novije vrijeme kroz sve zastupljeniju *konfluentnu teoriju* te kao *dio darovitosti*. Osim eksplicitnih, tj. znanstvenih teorija, postoje i implicitne teorije kreativnosti koje najjednostavnije dijelimo na razvojne i fundamentalne. U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava, poželjno je da svi oni koji su uključeni u neposredan rad s učenicima imaju razvojne teorije kreativnosti jer će samim time više cijeniti tu osobinu i poticati ju kod učenika. Učitelji i nastavnici su ti koju organiziraju i vode nastavu koja potiče kreativnost ili koja ju ograničava. Potrebno je podići svijest o važnosti kreativnosti, osobito u odgojno-obrazovnim krugovima, o načinima na koje se potiče, ali i ograničava kako bi u odgojno-obrazovnom sustavu došla na mjesto koje zaslužuje, a to je na mjesto jedne od sposobnosti koja će se, u nastavnom procesu, kontinuirano razvijati i poticati.

## Literatura

- Amabile, T. M. i Pillemer, J. (2012.). Perspectives on the Social Psychology of Creativity. *Journal of Creative Behavior*, 46(1), 3–15.
- Amabile, T. M. (2012.). Componential Theory of Creativity. *Harvard Business School Working Paper*, No. 12-096.
- Annarella, L. A. (1999.). Encouraging Creativity and Imagination in the Classroom. [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov). (22. siječnja 2014.)
- Arar, R. i Rački, Ž. (2003.). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3-22.
- Baer, M. (2012.). Putting Creativity to Work: The Implementation of Creative Ideas in Organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119.
- Basadur, M. i Hausdorf, P. A. (1996.). Measuring Divergent Thinking Attitudes Related to Creative Problem Solving and Innovation Management. *Creativity Research Journal*, 9(1), 21-32.

- Bognar, L. i Kragulj, S. (2009.). *Poticanje kreativnosti budućih učitelja na Učiteljskom fakultetu u Osijeku*. <http://ladislav-bognar.net/files/Poticanje%20kreativnosti%20studenata.pdf> (15. svibnja 2014.)
- Bognar, L. (2011.). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9-20.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kobaš, K. (2009.). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U: Munk, K. (ur.) (2009.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profil.
- Chan, S. W. i Chan, L. (1999.). Implicit Theories of Creativity: Teachers' Perceptions of Student Characteristics in Hong Kong. *Journal of Creative Behavior*, 12(3), 185-195.
- Craft, A., Cremin, T., Hay, P. i Clack, J. (2014.). Creative primary schools: developing and maintaining pedagogy for creativity. *Etnography and Education*, 9(1), 16-34.
- Čudina-Obradović, M. (1991.). *Nadarenost: razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y., i Hong, Y. Y. (1995.). Implicit theories and their role in judgment and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4), 267-285.
- Esquivel, G. B. (1995.). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202.
- Gardner, H. (1998.). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American Presents: Exploring Intelligence*, 9(4), 18-23.
- Gluck, J., Ernst, R. i Unger, F. (2002.). How Creatives Define Creativity: Definitions Reflect Different Types of Creativity. *Creativity Research Journal*, 14(1), 55-67.
- Grohman, M., G. i Szmidt, K. J. (2013.). Teaching for Creativity: How to Shape Creative Attitudes in Teachers and in Students. U: Gregerson, M. B. i sur. (ur.) (2013.). *Teaching Creatively and Teaching Creativity*. <http://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4614-5185-3>, (22. siječnja 2014.)
- Huzjak, M. (2006.). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti*, 8(1), 289-300.
- Jalongo, M. R. (2003.). The Child's Right to Creative Thought and Expression. *Childhood Education*, 79(4), 218-228.
- Jauk E., Benedek M., Dunst, B. i Neubauer A. C. (2013.). The relationship between intelligence and creativity: New support for the threshold hypothesis by means of empirical breakpoint detection. *Intelligence*, 41, 212-221.
- Kankaraš, M. (2009.). Implicitne teorije kreativnosti: kros-kulturalna studija. *Psihologija*, 42(2), 187-202.
- Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010.). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.
- Kragulj, S. i Somolanji, I. (2009.). Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja. U: Munk, K. (ur.) (2009.). *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje*. Zagreb: Profil.
- Lee, E. A. i Seo, H. (2006.). Understanding of Creativity by Korean Elementary Teachers in Gifted Education. *Creativity Research Journal*, 18(2), 237-242.
- Makel, M. C. i Plucker, J. A. (2008.). Creativity. U: Pfeiffer, S. I., ur. (2008.). *Handbook of giftedness in children*. 247-270.
- Pejić, P., Tuhtan-Maras, T. i Arrigoni, J. (2007.). Suvremeni pristupi poticanju dječje darovitosti s kreativnim radionicama. *Magistra Iaderina*, 2(2), 133-149.

- Plsek, P. E. (1996.). *Working paper: Models for the creative process*. <http://www.directed-creativity.com/pages/WPModels.html>. (18. ožujka, 2014.)
- Ritter, S. M., van Baaren, R. B. i Dijksterhuis, A. (2012.). Creativity: The role of unconscious processes in idea generation and idea selection. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 21- 27.
- Robinson, C. F. i Kakela, P. J. (2006.). Creating a Space to Learn: A Classroom of Fun, Interaction, and Trust. *College Teaching*, 54(1), 202-206.
- Runco, M. A. (1997.). Is Every Child Gifted? *Roepier Review*, 19(4), 220-224.
- Runco, M. A. i Johnson, D. J. (2002.). Parents' and Teachers' Implicit Theories of Children's Creativity: A Cross-Cultural Perspective. *Creativity Research Journal*, 14(3-4), 427-438.
- Runco, M. A. (2003.). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 316-324.
- Runco, M. A. (2004.). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55(1), 657-687.
- Scott, C. L. (1999.). Teachers' Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, 12(4), 321-328.
- Somolanji, I. i Bognar, L. (2008.). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 54(19), 87-94.
- Souza Fleith, D. (2000.). Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment. *Roepier Review*, 22(3), 148-153.
- Srića, V. (2003.). *Kako postati pun ideja: menadžeri i kreativnost*. Zagreb: M.E.P. CONSULT.
- Sternberg, R. J. i Lubart, T. I. (1992.). Creativity: Its Nature and Assessment. *School Psychology International*, 13(3), 243-253.
- Sternberg, R. J. i Lubart, T. I. (1996.). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51(7), 677-688.
- Sternberg, R. J. (1999.). *Uspješna inteligencija: kako praktična i kreativna inteligencija određuju uspjeh u životu*. Zagreb: BARKA.
- Sternberg, R. J. (2003.). Creative Thinking in the Classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 325-337.
- Sternberg, R. J. (2006.). The nature of creativity. *Creativity Research Journal*, 18(1), 87-98.
- Sternberg, R. J. (2012.). The Assessment of Creativity: An Investment-Based Approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3-12.
- Torrance, E. P. (1993.). Understanding creativity: where to start? *Psychological Inquiry*, 4(3), 232-234.
- Vranjković, Lj. (2010.). Daroviti učenici. *Život i škola*, 24(56), 253-258.
- Vrsaljko, S. i Ivon, K. (2009.). Poticanje kreativnosti u nastavi hrvatskoga jezika i književnosti. *Magistra Iaderina*, 4(4), 146-158.
- Westby, E. L. i Dawson, V. L. (1995.). Creativity: Asset or Burden in the Classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1-10.

## Creativity And Pedagogy

### Summary

---

The paper explains the phenomenon of creativity, showing diverse definitions of creativity and explaining the difference between explicit and implicit definitions of creativity. With the aim of better understanding of the notion of creativity, fundamental approaches to understanding creativity, fields of research of creativity and the relationship between creativity and intelligence have been presented.

The relationship between pedagogy and creativity has been investigated and the importance of creativity for the field of pedagogy has been emphasized. The goals and needs of contemporary school, as well as the importance of creativity development, have been closely examined. These findings have been set up in connection with contemporary ways of encouraging creativity in teaching.

**Keywords:** teaching, limitations of creativity, of creativity, stimulation of creativity, pupils