

# Darovitost i kreativnost u razvojnoj dobi djetinjstva<sup>1</sup>

Primljen: 18. 10. 2022.

Prihvaćen: 2. 11. 2022.

Pregledni rad

UDK 159.928-053.2

159.922.7

dr. sc. Jasna Cvetković-Lay, dipl. psiholog,  
ECHA Specialist in Gifted Education

orcid.org/000-0002-6120-1338

Dječji vrtić Iskrice, Stručno razvojni centar za  
poticanje područno specifičnih darovitosti djeteta  
nadarenost@gmail.com

## Sažetak

Razlike između kreativnosti i darovitosti u djece i odraslih nedovoljno su istražene u znanosti, a darovita i kreativna djeca rane i predškolske dobi su najzanemarenija skupina u znanstvenim istraživanjima. Ovaj rad daje teorijski uvid u poteškoće u definiranju ključnih koncepata kreativnosti i darovitosti u djetinjstvu, u njihovu razvojnu prirodu i različita gledišta na mogućnost ranog iskazivanja iznimnih razina darovitosti i kreativnosti, te ulogu poticajnog konteksta. Dok dio autora tvrdi da se prirodne sposobnosti prisutne u sve djece lakše i ranije uočavaju kada je njihova razina iznimna, drugi povezuju razvojne stupnjeve kreativnosti s kognitivnim razvojem navodeći da dijete ne posjeduje razinu kreativnosti potrebnu da bi nastale zaista inovativne kreacije. Prikaz karakteristika darovite i kreativne djece ide u prilog koncepcija koje govore o postupnom razvoju ključnih sastavnica ovih koncepata.

**Ključne riječi:** kreativno-produktivna darovitost, rana i predškolska dob, razvojna priroda darovitosti, razvojni stupnjevi kreativnosti, poticajno okruženje

---

<sup>1</sup> Pregledni članak nastao je temeljem doktorske disertacije autorice, dostupne na <http://pefprints.pef.uni-lj.si/6618/>

## Uvod

Značaj kreativnosti kao temeljne vještine za 21. stoljeće prepoznat je u znanosti (Lubart i sur., 2013; Glaveanu i sur., 2019; Simonton, 2000; Kupers i sur., 2019). Istraživači su pokazali da je rano poticajno okruženje snažan prediktor kreativne produktivnosti i kasnije eminentnosti u odrasloj dobi (Gardner, 2011; Olszewski-Kubilius, Subotnik, i Worrell, 2017; Paik 2012, 2013; Simonton, 1994, 1999). Povijest realiziranih stvaratelja pokazuje da nisu bili samo stručnjaci u svom području, već da su manifestirali i određene crte ličnosti koje je potrebno poticati već od ranog djetinjstva. *Model Produktivne Darovitosti* (Paik, 2012, 2013; Walberg & Paik, 2005) naglašava ključne psihološke i kontekstualne faktore za razvoj kreativnosti i naglašava potrebu dodatnih istraživanja upravo u razvojnoj dobi djetinjstva kako bi se bolje razumjelo kreativno ponašanje i produktivni talent u odrasloj dobi. Međutim, pregled istraživačke literature pokazuje da su, od sve djece s posebnim potrebama, darovita i kreativna djeca najzanemarenija skupina u znanstvenim istraživanjima (Baldwin, 1985; Casey i Koshy, 2013; Karnes, Bisland, i Shaunessy, 2004; Koshy i Robinson, 2006; Walsh, Hodge, Bowes, i Kemp, 2010). Niska stabilnost faktora ličnosti i faktora sposobnosti u razvojnoj dobi djetinjstva<sup>2</sup> uzrokuje veliki broj metodoloških problema što posljedično dovodi do toga da su znanstvena istraživanja nemoguća ili jako skupa (Mönks i Mason, 2000; Perleth, Schatz, i Monks, 2000; Perleth i Wilde, 2009). Svrha ovog teorijskog prikaza jest ukazati na poteškoće u definiranju koncepta darovitosti i kreativnosti u razvojnoj dobi djetinjstva; različita gledišta na razvojne stupnjeve i mogućnost pojave iznimnih razina darovitosti i kreativnosti u djetinjstvu; najbitnije karakteristike darovite i kreativne djece od kojih su neke zajedničke; važnost kontekstualnih faktora u razvoju kreativnosti i darovitosti u djetinjstvu.

## Definiranje darovitosti i kreativnosti u djetinjstvu

Nisu samo znanstvena istraživanja teško provediva, već je i definiranje darovitosti i kreativnosti u razvojnoj dobi djetinjstva izazovan zadatak, a sličan je problem i s procesom identifikacije. Opsežna studija koja se bavila analizom procesa identifikacije iznosi zaključak da gotovo polovica od 64 međunarodna autora navodi identifikaciju darovitosti u djece problematičnim područjem osobito u pogledu korištene metodologije (Heller i sur., 2005; Heller i Schofield, 2008; Jarosewich i sur., 2002; Pfeiffer, 2003; Pfeiffer i Petscher, 2008). Nedostatak konsenzusa u defini-

---

<sup>2</sup> Pod terminom razvojna dob djetinjstva podrazumijeva se rana i predškolska dob djece

ranju ključnih koncepata u znanosti prepoznali su mnogi autori, a još je naglašeniji kada je u pitanju razvojna dob djetinjstva (Coleman 2004; Carman, 2013; Cramond 2004; Gagne 2004; Sternberg i Davidson, 2005). Nedostatak jedinstvene definicije koja bi vrijedila za sve stupnjeve razvoja usmjerio je istraživače da u znanstvenim istraživanjima koriste različite vidove operacionalizacije, a smjer teorijskih razmišljanja u definiranju ključnih koncepata darovitosti i kreativnosti kreće se od općeg ka specifičnom (Coleman 2004; Cramond 2004; Gagne 2004; Sternberg i Davidson, 2005). Postoje mnogi različiti odgovori na pitanje što je darovitost i kreativnost, a fokusiraju se na različita područja kao što su vrijeme njihova nastanka (darovito dijete – odrasli stvaratelj); trenutni pokazatelji u ponašanju ili predikcija budućeg ponašanja (potencijalna darovitost/kreativnost – manifestirana darovitost/kreativnost); obilježja sposobnosti (opće sposobnosti – specifične sposobnosti); rane znakove iznimne darovitosti/kreativnosti („čudo od djeteta“<sup>3</sup>) i značajnu produkciju i doprinos području u odrasloj dobi (eminentnost). (Čudina Obradović, 1990; Subotnik, Olszewski-Kubilius, i Worrell, 2011)

Ziegler i Raul (2000: 114) opisuju darovitost kao „rijedak resurs koji je zato teško istražiti.“ Ziegler, Stoeger i Vialle (2012) predlažu da se problem definiranja riješi stvaranjem eklektične definicije koja će naglašavati razvojnu prirodu ove pojave, načine učenja i potrebu stvaranja optimalnih uvjeta za njezin razvoj. Mnoge su definicije darovitosti bliže definiranju inteligencije premda sve više autora naglašava da kvocijent inteligencije nije jedini način određivanja darovitosti te da se visoki kvocijent inteligencije ne smije izjednačiti s darovitošću, jer ona uključuje i kreativnosti koja pokazuje vrlo nisku povezanost s inteligencijom iznad IQ = 120 (Kim 2005; Piirto, 2004).

Pregled teorijskih koncepcija ukazuje da se u razvojnoj dobi djetinjstva fokus stavlja na koncepcije darovitosti koje uključuju kreativnost kao važnu sastavnicu te koje, osim općih, uključuju i specifične sposobnosti, a orijentirane su na produkt, ne samo na proces njegova nastanka. Među njima istaknuta je koncepcija područno-specifičnih sposobnosti (Van Tassel-Baska, 2005) koja, uz potencijal uvažava i izvedbu/produkt, osobito kreativno-produktivnu izvedbu u određenom specifičnom području te pokazuje da iznimne sposobnosti u specifičnim područjima mogu biti vidljive već u ranoj dobi<sup>4</sup>. U ovoj koncepciji jednaka važnost pridaje se neintelektualnim faktorima kao što su motivacija, osobnost, posvećenost zadatku i ustrajnost jer svi oni utječu na kreativnu produktivnost. Istraživanja djece predškolske dobi s

---

<sup>3</sup> engl. *prodigy*

<sup>4</sup> Na ovoj se koncepciji temelji program Stručno razvojnog centra u DV Iskrice u Zagrebu.

iznimno razvijenim sposobnostima se uklapaju u ovu koncepciju (Feldman i Goldsmit, 1991) jer je u njoj kompatibilan način gledanja na darovitost i kreativnost koja je i također područno-specifična (Amabile, 1996; Piirto, 2004; Simonton, 1999). Prepoznata je važnost talenta<sup>5</sup> kao razvojnog konstrukta kojega je moguće procijeniti već u djetinjstvu osobito u glazbi, sportu, plesu i vizualnim umjetnostima (Gagne, 2008). Naglašavajući različite aspekte realiziranih područno-specifičnih sposobnosti i njihove jedinstvene razvojne puteve, pojedini autori posebno ukazuju i na relativnu prirodu darovitosti i kreativnosti u djetinjstvu (Subotnik i sur., 2011, Olszewski-Kubilius, Subotnik, i Worrell, 2017).

Shvaćanje darovitosti kao kreativno-produktivne sposobnosti prisutno je kod različitih autora, ali neki od njih posebno naglašavaju da etiketa darovitosti nema smisla ako nije praćena produktom i ako ne vodi razvoju kreativno-produktivnih vještina (Sternberg, 2012; Walberg i Paik, 2005). Da bi se objasnila kreativna produktivnost, opće sposobnosti su nužne, ali ne i dovoljne te je važna i komponenta razvoja područno specifičnih sposobnosti (talenta), psihosocijalnih vještina i motivacije (Paik 2005, 2012, 2013; Renzulli 2002, 2005; Sternberg i Lubart, 1993). Definiranje kreativno-produktivne darovitosti u predškolskoj dobi pokazuje se kao izazovan zadatak kako zbog nedostatka općeprihvaćene definicije darovitosti i kreativnosti, tako i zbog nedostatka istraživanja kreativnosti od najranije dobi kroz životni ciklus. Neki autori smatraju da darovito dijete u ponašanju pokazuje jasne znakove preduvjeta za razvoj u stvaraoca, bilo da se oni očituju u prisutnosti visokih općih intelektualnih sposobnosti ili specifičnih sposobnosti (Winner, 1996), dok drugi naglašavaju da ne treba očekivati prisutnost svih faktora te da će se neki od njih, kao što je motivacija, postupno razvijati (Čudina-Obradović, 1990). Pojedini autori ističu da, što je viša razina kreativne produktivnosti, to su ranije uočljivi njezini znakovi, odnosno da se prirodne sposobnosti prisutne u sve djece lakše i ranije uočavaju kada je njihova razina iznimna (Cassandro i Simonton, 2000). Dio autora se zalaže za identifikaciju tek nastajuće kreativne produktivnosti koja uključuje i djecu s potencijalom, a ne samo onu koja ju već jasno očituju u produktu ili izvedbi, te zahvaćanje procesa nastanka produkta (Fishkin, Cramond, i Olszewski-Kubilius, 1999).

Dvojbe u pristupu definiranju kreativnosti slične su onima u definiranju darovitosti, ali u konačnici se pokazuje da je kreativnost, kao i darovitost, složena pojava koja obuhvaća i specifične i opće komponente, a razina općenitosti/specifičnosti varira ovisno o socijalnom kontekstu i razvojnom stupnju pa se može smatrati da je i kreativnost razvojni koncept. Neke studije, koje govore u prilog toga da je kreativnost područno specifična, provedene su upravo na djeci (Baer, 1996, 2012; Han,

---

<sup>5</sup> Realizirane područno-specifične sposobnosti

2003; Han i Marvin, 2002) premda poneki autori smatraju da u djece kreativnost zahtjeva opće sposobnosti neovisne o području iskazivanja (Baer i Kaufman, 2005; Kaufman i Baer, 2004). Da je kreativnost pojava znatno šira od intelektualne darovitosti slažu se mnogi autori kao i da visoko kreativna djeca mogu i ne moraju biti nužno visoko inteligentna (Sternberg i Lubart, 1993; Zenasni i sur., 2016). U zadnjih 20 godina autori su razvili integrativni pristup faktorima uključenim u razvoj kreativnosti. U takvom multivarijatnom pristupu kreativnost ovisi o kognitivnim, konativnim i kontekstualnim faktorima koji su u međusobnoj interakciji (Amabile, 1996; Lubart, 1999; Sternberg i Lubart, 1993). Guignard, Kermarrec i Tordjman (2016) su ispitivali odnos između inteligencije i kreativnosti kod darovite i nedarovite djece te su zaključili da se intelektualna darovitost razlikuje od kreativne darovitosti. Njihovi nalazi sugeriraju da bi darovitost trebalo konceptualizirati specifičiranjem kognitivne domene visokih sposobnosti, a ne samo fokusiranjem na pojam opće inteligencije te razlikovanjem intelektualne i kreativne darovitosti.

## Darovitost i kreativnost u djetinjstvu – argumenti za i protiv

Pregled znanstvene literature ukazuje na to da neki autori zanemaruju pojavu kreativnosti u razvojnoj dobi djetinjstva (Munro, 2006). Dio njih tvrdi (primjerice Feldman, citirano u: Sawyer i sur., 2003; Rosenblatt i Winner 1988; Rothemberg, 1990, citirano u: Claxton, Claxton, Pannells, i Rhoads, 2005; Smith i Carlsson, 1983, 1990) da dijete ne posjeduje razinu kreativnosti potrebnu da bi nastale zaista inovativne kreacije, pa ih se u tom smislu ne smatra kreativnom. Djeca mlađa od 10 godina ne mogu biti kreativna jer se nalaze u predkonvencionalnoj fazi kognitivnog razvoja što znači da su u stanju proizvesti *novinu* samo kao rezultat ignoriranja ograničenja izvanjskog svijeta. Odnosno, dok nisu u stanju razlikovati dimenzije izvanjske realnosti kreativnost u punom smislu te riječi, neće se pojaviti. Većina navedenih autora zaključuje da dijete ne postaje kreativno prije adolescencije zato što regulatorni element samoevaluacije nedostaje u njihovim uradcima pa čak ako i imaju element novine, spontanosti, neinhibiranosti i estetske ugodnosti, nedostaje im preciznost i usvojenost ograničenja realnosti (odnosno djelotvornost). U najboljem slučaju, kreativnost u razvojnoj dobi djetinjstva zapravo se odnosi na svakodnevne forme kreativnosti koje u znanosti nalazimo pod konceptom *malo-k* i *mini-k*, koji nisu nužno usporedivi s kreativnošću odraslih profesionalaca/umjetnika ili genijalnih inovatora (Kaufman i Beghetto, 2009).

Problem znanstvenog proučavanja kreativnosti u ranom djetinjstvu postoji od davnina. Prije nekoliko desetljeća Starkweather (1964) je naglasila da bi bilo logično da studije koje se bave razvojem kreativnih sposobnosti započnu u ranoj dobi, međutim složena i neuhvatljiva priroda kreativnosti učinila je ovakav pristup ne-

praktičnim. Uz to, odrasli imaju problem sagledavanja svijeta dječjim očima i njihove subjektivne procjene imaju tendenciju iskrivljavanja značenja dječjeg ponašanja i/ili uratka. Stoga se postavlja pitanje točnosti procjene odraslih. Munro (2006) potvrđuje nedostatak istraživanja o razvojnim trendovima kreativnosti kroz životni ciklus, kao i o pojavljivanju kreativnosti u razvojnoj dobi djetinjstva. Posljedično, mnoge znanstvene studije bave se visoko kreativnim odraslim pojedincima koji su najčešće identificirani putem svojih uradaka. Problemi s kojima se susrećemo u istraživanju kreativnosti u djetinjstvu slični su u svim istraživanjima u razvojnoj dobi. Primjerice, izbor pokazatelja koje će se pratiti i mjeriti povezan je s definiranjem kreativnosti i činjenicom da sposobnosti koje se mogu identificirati u mlađe djece ne moraju nužno biti prisutne u starije i obrnuto (Keegan, 1996).

Suvremeni istraživači kao Barbot i suradnici (2016) navode i to da je vjerojatnost postizanja iznimne razine kreativnosti u određenom zadatku u djece vrlo niska i većina produkata (ishoda) je prosječne ili niske kreativnosti ovisno o razini (ne)usklađenosti osobnog profila resursa i zahtjeva zadatka. Ovakav pristup razumijevanju kreativnosti kao takozvane optimalne usklađenosti osobe i zadatka pomaže nam razumjeti rijetkost iznimnih kreativnih ishoda (produkata) (tzv. *veliki-k*) s posebnim naglaskom na djecu koja, prema većini autora, funkcioniraju na razini *malog-k* (Baer, 1991; Gardner, 2011; Han, 2003; Han i Marvin, 2002; Kaufman i Beghetto, 2009; Winner, 1996, 1997).

U teorijskim razmatranjima ove teme nalazimo i posve suprotne argumente od gore navedenih, koji svakako navode na promišljanje. Niz autora navodi gotovo iste tvrdnje izrečene na ponešto drugačiji način koje govore u prilog toga da dijete već u predškolskoj dobi može biti tako posvećeno i kompetentno u određenom području stvaralaštva da doseže razinu izvedbe odraslog stvaratelja (Feldman, 1999; Subotnik i sur., 2011). Već u ranoj dobi stvaratelji mogu očitovati iznimne osobine, ponašanja i uratke koji imaju prediktivnu vrijednost za njihov daljnji razvoj (Winner, 1996). Što je viša razina kreativne produktivnosti, to su uočljiviji njezini znakovi, odnosno prirodne sposobnosti prisutne u djece lakše se uočavaju ako je njihova razina iznimna (Cassandro i Simonton, 2000). Urođene visoke sposobnosti (dar) mogu se mnogo lakše i izravno uočiti u mlađe djece jer su moderirajući utjecaju okoline i sistematskog podučavanja još relativno ograničeni (Gagné, 2004). Sukladno tome, izraženi potencijalni talenti, ako se identificiraju i potiču dovoljno rano, mogu dovesti do značajnih kreativnih postignuća u odrasloj dobi (Olszewski-Kubilius i sur., 2017; Barbot i sur., 2016). Može se pretpostaviti da dio navedenih autora opisuje razvojne stupnjeve kreativnosti povezujući ih s kognitivnim razvojem prosječnog djeteta dok se u djece s iznimno naprednim kognitivnim sposobnostima stupnjevi operacionalnog mišljenja te ovladanost specifičnim vještinama, kao preduvjeti

razvoja kreativnosti, mogu pojaviti znatno ranije nego u prosječnog djeteta. Uz napredan kognitivni razvoj vezuju se i strastveni interesi povezani s motivacijom, a zajedno mogu dovesti do očitovanja iznimnih razina kreativnosti već u djetinjstvu.

## Razvojni stupnjevi kreativnosti

Različiti autori razlikuju i različite razvojne stupnjeve kreativnosti u djetinjstvu i povezuju ih s razvojem kognitivnih sposobnosti djeteta, socio-emocionalnim sazrijevanjem te utjecajem uže i šire okoline (Barbot i sur., 2016; Lubart, Besançon, i Barbot, 2011; Runco, 2007, 2012; Sak i Maker, 2006; Vygotsky, 2004). U znanosti ne postoji jedinstven odgovor na pitanje o dobnim granicama pojavljivanja određenih faza kreativnosti u djece niti jesu li kriteriji kreativnosti primjenjivi na odraslima i starijoj djeci ujedno primjenjivi i u ranom djetinjstvu (Moran i sur., 1983; Keegan, 1996). Kreativnost je složena pojava koju je nemoguće objasniti jednom definicijom koja bi bila jednostavna, precizna i primjenjiva jednako za djecu i odrasle osobe. Ta složenost je vidljiva i u činjenici da djeca s potencijalom za kreativnu produktivnost i odrasle osobe koje su kreativne imaju različite konfiguracije osobina ličnosti (Cohen, 1989 citirano u Runco, 2007; Davis, 1989).

Taylor (1975) među prvima opisuje pet razina kreativnosti koje povezuje s kognitivnim razvojem. To su *ekspresivna spontanost* – nesputana produktivnost koja se ne obazire na realnost; *tehnička kreativnost* – neuobičajena ovladanost znanjem, tehnikama ili vještinama; *inventivna kreativnost* – upotreba poznatog na nov način koja zahtjeva konkretno ili formalno operacionalno mišljenje; *inovativna kreativnost* – proširenje postojećih sustava; *pojavna kreativnost* – razvoj novih klasa i sustava.

Rosenblatt i Winner (1988) opisuju tri faze kreativnosti u djetinjstvu također povezane s kognitivnim razvojem: *pred-konvencionalnu* (od 6. do 8. godine) gdje novina proizlazi iz predoperacionalnog mišljenja i očita je spontanost i emocionalna uključenost koje dovode do estetski ugodnih uradaka, uz dominaciju vizualne percepcije neposrednog okruženja; *konvencionalna* (od 10. do 12. godine) gdje novina uključuje operacionalno mišljenje, uz znatno veću ograničenost pravilima poveznim s razvojem kritičkih i evaluativnih vještina s rezultatom koji se prilagođava izvanjskim standardima (ali još uvijek nema djelotvornosti); *post-konvencionalna* (oko 12. godine i u odrasloj dobi) gdje novina uključuje formalno operativno mišljenje povezano s rastućim kognitivnim razvojem, operacije klasama i sustavima te rastućim iskustvom. Ključni element produkcije novine jest da osoba uzima u obzir ograničenja vanjskog svijeta i konvencionalne vrijednosti (neophodne za djelotvornost, učinkovitost), ali je u stanju proizvesti novinu unatoč tome.

Fishkin i Johnson (1998) uveli su pojam *kreativnost u začetku (zametku)*<sup>6</sup>. On označava nastajuću kreativnost koja će se, pod utjecajem vanjskih poticaja, tek razviti u produktivnu. Djeca s kreativnošću u začetku imaju potencijal da postanu produktivne odrasle osobe, ali razina do koje će manifestirati svoj kreativni potencijal uvelike ovisi o stupnju razvoja specifičnih vještina, zahtjevima zadatka i interesu za zadatak. Kada govorimo o nastajućoj kreativnoj produktivnosti u djetinjstvu, definiranje mora uključiti i djecu s potencijalom, odnosno ne smije biti ograničena samo na one koji već jasno očituju svoju kreativnost. Stoga se preporučuje korištenje različitih metoda, fokusiranje na ponašanja koja ukazuju na izrazitu kreativnost, ali i razlikovanje djece s visokom razinom kompetencija od onih koja imaju nerazvijene specifične vještine, ali razvijaju originalne ideje (Fishkin, Cramond i Olszewski-Kubilius, 1999).

Prema Vygotskom (2004) jedno od najvažnijih područja edukacijske psihologije je upravo pitanje kreativnosti u djece, razvoja te kreativnosti i njezinog značaja za opći razvoj i sazrijevanje. Već u ranoj dobi moguće je identificirati kreativne procese, osobito u igri koja nije jednostavna reprodukcija već prerada iskustva u kojoj dijete kombinira i konstruira novu realnost prilagođenu svojim željama i potrebama. Crtanje ili smišljanje priča primjer je tog tipa imaginacije pri čemu svaki čin imaginacije započinje akumulacijom iskustva, pa što je iskustvo bogatije – bogatiji je i sam čin imaginacije. Runco (2007) također naglašava da razvoj kreativnih sposobnosti ovisi o kognitivnim vještinama kao što su mašta, apstraktno i logičko mišljenje, a razvojne faze reguliraju koju su vrstu informacija djeca u stanju inkorporirati. Barbot i suradnici (2016) navode da se kreativni potencijal razvija tijekom djetinjstva i odrasle dobi te da je on pod utjecajem kontekstualnih faktora i životnog iskustva i u interakciji s temeljnim kognitivnim razvojnim trendovima tijekom regularnog ljudskog razvoja.

Diskontinuitet razvoja kreativnosti tijekom djetinjstva i adolescencije uočen je u istraživanjima nekih autora i opisan kroz tzv. *padove*<sup>7</sup>. Povezuje ga se s divergentnim mišljenjem koje je bitno za kreativnost jer se produkcija mnogih ideja i razmatranje alternativa povećava vjerojatnošću nalaženja jedne originalne i adaptivne ideje (Barbot, Besançon i Lubart, 2011). Individualne razlike u razvijenosti divergentnog mišljenja koje se pojavljuju u djetinjstvu nastavljaju se povećavati s uzrastom (Bijvoet-van den Berg i Hoicka, 2014). Ovo je sukladno nalazima istraživanja koja ukazuju kako motivacija i razvoj osobina ličnosti pridonose raznolikosti u razvojnim putanjama kreativnog potencijala u različitim područjima (Hong, Peng i O'Neil,

---

<sup>6</sup> engl. *Germinal creativity*

<sup>7</sup> engl. *slump*



2014). Postoje i razlike u tome hoće li pojedino dijete doživjeti pad kreativnosti i koji će ishodi toga biti, a razlike se tumače neujednačenošću razvoja individualnih resursa uključenih u kreativni potencijal, utjecajem okoline kao i specifičnošću zadatka (Barbot i sur., 2016).

## Karakteristike darovite i kreativne djece

Glavne karakteristike darovite i kreativne djece detaljno su razrađene u literaturi, premda različiti autori naglašavaju različite osobine. Ne nalazimo ih pod jedinstvenim konceptom unatoč tomu što postoje pokazatelji o relativno visokom postotku kreativne djece predškolske dobi te pokazatelji da ona mogu biti istovremeno visoko kreativna i vrlo inteligentna (Cremin, Burnard i Craft, 2006; Craft, 2003, 2006; Owens, 2009; Swanson i Lussier, 2001; Torrance 2000; Torrance i Haensly, 2003). Opsežan opis osobina visoko kreativne djece nalazimo kod autora kao što su Ferrando i Ferrándiz (2013) i Owens (2009) koji među ostalim navode: sposobnost preuređenja postojećeg i stvaranje novih ideja ili produkata; veliki broj ideja ili rješenja problema; intelektualna zaigranost; sposobnost maštanja, zamišljanja i sanjarenja; prilagodba, unapređenje i modificiranje postojećih ideja ili uradaka; istančan ili neobičan smisao za humor; postavljanje mnogih pitanja već u ranoj dobi; smišljanje neočekivanih, futurističkih, bizarnih ili čak luckastih odgovora i rješenja; očitovanje rijetke originalnosti, intenzivna koncentracija i upornost pri završavanju nekog zadatka ili projekta; opsesivna potreba za završavanjem projekta ili zadataka i neuobičajena ustrajnost u tome.

Dio autora je suglasan da visoko kreativna djeca mogu svoju kreativnost iskazivati i na negativan način. Bilo da još nisu razvila neophodne specifične vještine ili nemaju dovoljno prilika za stalnu kreativnu produkciju oni mogu očitovati ponašanja koja okolina doživljava kao neprikladna (Cramond, 1994).

S druge strane, moguće je, iznimno rijetko, da uslijed povoljne kombinacije naslijeđa i osobito poticajne okoline darovito dijete već u ranoj dobi postiže rezultate pune produktivno-kreativne darovitosti koji su usporedivi s rezultatima zrelog stvaraoca (Cassandro i Simonton, 2000; Feldman, 1991). Strastveni interesi djece povezani su s motivacijom te predstavljaju sjeme kreativnosti u odrasloj dobi, a potencijal može biti manifestiran i kao strastvena zainteresiranost za određeno područje znatno izraženija nego u vršnjaka i kao produktivnost (Amabile 1999; Olszewski-Kubilius, Subotnik i Worrell, 2017). Dijete može biti toliko posvećeno i kompetentno u određenom području interesa da doseže razinu izvedbe (produkta) odraslog stvaratelja već u ranoj dobi. Takva strast i izraženi rani interesi moraju biti podržani od socijalne i fizičke okoline da bi rezultirali kasnijim izražavanjem visoke razine talenta (Cassandro i Simonton, 2000; Gardner, 2011, Winner, 1996). Maš-

tovitost izraženu kroz igru, izmišljene prijatelje, izmišljene svjetove te strastvene interese i ustrajnost kao važne pokazatelje kreativnosti u djetinjstvu navode i drugi autori (Gross, 2004; Root-Bernstein, 2009), ali se ne slažu je li kreativnost u djetinjstvu stvar svjesne odluke ili nesvjesnog uživanja u procesu neovisno o vanjskim poticajima i konačnom ishodu (Albert, 1996; Albert i Runco, 1999; Lubart, 1999). Većina se autora ipak slaže da je za nastanak iznimnog uratka važna ustrajnost, koja u početku proizlazi iz strastvenih interesa djeteta ali kasnije se nužan pokazuje razvoj unutarnje motivacije i vrijednosti postizanja konačnog uratka spram užitka u samom procesu (Coleman, 2004; Gagné, 2000; Saracho, 2012; Simonton, 2008).

U predškolskoj se dobi tipična ponašanja, odnosno uspješnost u aktivnostima u kojima se darovitost/kreativnost iskazuje u određenim uradcima odnosno u ranijem, bržem, višem, uspješnijem, drugačijem te izrazito natprosječnom postignuću u odnosu na vršnjake, smatraju bitnim indikatorima koji ukazuju na manifestiranu darovitost/kreativnost. Između manifestirane darovitosti/kreativnosti i neiskazanih potencijala je međuprostor u kojem kontekstualni faktori igraju veliku ulogu (Cvetković-Lay i Sekulić Majurec, 2008). Ne smijemo zaboraviti i empirijski potvrđenu činjenicu da odgojitelji upravo uradak i strastvene interese djeteta smatraju značajnim pokazateljima u ranoj identifikaciji kreativno-produktivne darovitosti (Cvetković-Lay, 2021).

Clark (1992) naglašava da je prisustvo ranih i intenzivnih interesa obilježje koje razlikuje darovitu djecu od njihovih vršnjaka. Darovita djeca općenito imaju šire i intenzivnije interese koji su tipični za djecu starije kronološke dobi. Čudina-Obrodović (1990) navodi da su neobičnost i iznimnost slični darovitoj djeci i odraslim stvarateljima. Darovito se dijete razlikuje od svojih vršnjaka u iznimnosti svojih sposobnosti (učenja, mišljenja, reagiranja); odrasli stvaratelj razlikuje se u iznimnosti svojih kreativnih postignuća. Međutim, niti darovito dijete postaje uvijek odrasli stvaratelj niti su svi odrasli stvaratelji nekoć bili darovita djeca. Stoga ne možemo tvrditi da je darovitost u djetinjstvu rani oblik buduće zrele kreativnosti niti da je kreativnost u odrasloj dobi tek zrela forma darovitosti. Darovito dijete pokazuje znakove u ponašanju koji govore o preduvjetima razvoja u zrelog stvaratelja i njih može biti mnogo i mogu se pojaviti rano te uglavnom ukazuju na postojanje visokih općih intelektualnih sposobnosti (npr. lakoća učenja, memoriranja i sl.) i specifičnih sposobnosti (npr. glazbenih, vizualnih, psihomotornih i socijalnih) (Čudina-Obrodović, 1990).

Tropštenasta definicija darovitosti (Renzulli i Reiss, 1978, 2005) prema nekim autorima nije primjenjiva na razini potencijalne darovitosti u djetinjstvu jer su tek u neke djece prisutni znakovi sve tri komponente – visoke sposobnosti u kombinaciji s kreativnošću i motivacijom. U većini slučajeva susrećemo se samo s visokim spo-

sobnostima dok se motivacija razvija postupno pri čemu kontekstualni faktori igraju veliku ulogu. Također, u djetinjstvu je moguće uočiti tek određene elemente kreativnih vještina dok će se zrela kreativnost razviti tek kao rezultat dugoročnije aktivnosti u području darovitosti (Čudina-Obradović, 1990). Samo u iznimnim slučajevima možemo govoriti o talentu prisutnom u uratku/izvedbi djeteta – onda kada je to na izuzetnoj razini u odnosu na drugu djecu iste kronološke dobi. Čak i onda govorimo o talentu na razini potencijala jer konkretna postignuća u području talenta zahtijevaju visoko razvijene specifične vještine i opsežno životno iskustvo (Baldwin, 1985). Stoga većina autora naglašava značaj istraživanja ranih pokazatelja darovitosti i kreativnosti iz perspektive njihova dugoročnog razvoja i budućih ostvarenja.

Važnost kontekstualnih faktora u razvoju kreativnosti i darovitosti u djetinjstvu

Gotovo sve glavne koncepcije darovitosti i kreativnosti uz kognitivne i nekognitivne faktore uvažavaju utjecaj konteksta, u najširem smislu riječi (poticajnog socijalnog okruženja, obitelji, odgojno-obrazovnog sustava, vršnjaka i sl.) premda različiti autori nisu suglasni u tome koliki je udio naslijeđa, a koliki kontekstualnih faktora u razvoju darovitosti i kreativnosti osobito kada su u pitanju djeca iznimnih sposobnosti<sup>8</sup>. Takva djeca pružaju zanimljiv uvid u dvojbu o udjelu naslijeđa i poticajne okoline upravo zbog rane dobi u kojoj već očituju svoje iznimne sposobnosti, ograničavajući time opseg u kojem njihove sposobnosti mogu biti isključivo rezultat poticajnog konteksta (Gagné, 2004). Međutim, mnogi su autori suglasni da se kreativnost i darovitost uočeni u djetinjstvu ne mogu razvijati bez kontekstualnih poticaja. Bloom (1985) je govoreći o darovitosti naglasio *iznimne uvjete odrastanja*, odnosno činjenicu da su darovita djeca bila poticana na razne načine i prije no što su identificirana. Iznimni uvjeti uključuju prikladno izlaganje iskustvu u stjecanju područno-specifičnih vještina što ima presudnu ulogu u razvoju darovite i kreativne djece u njihovim ranim fazama (Kupers i sur., 2019). Odnosno, visoka očekivanja, uzajamno poštovanje, modeliranje kreativnih stavova, fleksibilnost i dijalog su među najvažnijim obilježjima odnosa djeteta – odgojitelj i učitelj – učenik u razvoju kreativnosti i darovitosti u razvojnoj dobi djetinjstva (Davies i sur., 2013).

Unatoč činjenici da svako kreativno i darovito dijete mora proći dug put realizacije svojih potencijala, koji zbog različitih ometajućih ili olakšavajućih (razvojnih ili kontekstualnih) faktora ponekad ne uspijevaju, rano poticajno iskustvo i rana identifikacija potencijala pokazuju se ključnim čimbenicima u tom procesu. A jedan od najvažnijih mikro kontekstualnih uvjeta za razvoj kreativnosti je upravo okruženje u djetinjstvu koje može utjecati ohrabrujuće ili obeshrabrujuće, implicitno i eksplicitno (Mourgues i sur., 2014). Drugim riječima, kreativna i darovita djeca ne mogu

---

<sup>8</sup> engl. *Child prodigies*

razviti svoj puni potencijal bez podrške odgojitelja, učitelja i roditelja. Stoga se sve više autora bavi pitanjem ranog utjecaja konteksta na razvoj budućih talenata (Subotnik i sur., 2011). Obrazovna podrška razvoju kreativnosti i darovitosti uvelike ovisi o osobinama odgojitelja/učitelja. Kreativnost odgojitelja/učitelja ima pozitivni utjecaj na kreativnost djeteta kao i usmjerenost na ishode/produkte njihove stvaralačke aktivnosti (Craft, 2000; Cheung, 2012, 2014). Rezultati empirijskog istraživanja (Cvetković-Lay, 2021) ukazuju na značaj stjecanja kompetencija i specifičnog iskustva u identifikaciji i podršci darovitosti i kreativnosti kao važnog dijela poticajnog konteksta: one odgojiteljice koje su završile neki oblik dodatne edukacije u području darovitosti pridaju veći značaj faktoru osobina ličnosti i motivacije za nastanak iznimnog uratka kao operacionalizacije kreativno-produktivne darovitosti, u usporedbi s onima koje nisu. Također, one odgojiteljice koje imaju više specifičnog iskustva u poznavanju većeg broja darovite djece lakše prepoznaju značaj faktora općih intelektualnih sposobnosti za nastanak iznimnog uratka. Suvremeni teoretičari, kao Glăveanu (2011), razmatraju kreativnost u socijalnom kontekstu, naglašavajući da je kreativnost fokusirana na osobu u kontekstu, temeljena na relacijama i interakciji, te zastupaju sistemski, razvojni model navodeći da su, na individualnoj razini, djeca aktivna i interaktivna bića koja svojom kreativnošću značajno utječu na kontekst svoga odrastanja (Glăveanu, 2011: 7–8): „Ona imaju dašak spontanosti, novosti i izazivaju iznenađenje i znatiželju promatrača. Iz te perspektive, dječja produktivnost može se katalogizirati kao kreativna. Način na koji djeca opisuju svijet, posebno u predškolskoj dobi, stalni je izvor čuđenja i oduševljenja za roditelje i učitelje, za odrasle u cjelini. Njihova 'svježina' perspektive, njihova 'hrabrost' u suprotnosti s realizmom i 'lakoća' zanemarivanja društvenih konvencija čini dječje crteže, primjerice, savršenom ilustracijom onoga što 'kreativnost' zapravo jest. Ne čudi stoga što je veliki Pablo Picasso navodno rekao – 'Trebale su mi četiri godine da slikam kao Raphael, ali cijeli život da slikam kao dijete'. Moderna umjetnost, u svom sadašnjem obliku, uvelike prihvaća dječju razigranost i eksperimentiranje.“

Suvremeno multidimenzionalno i djelomično područno-specifično shvaćanje kreativnosti (Barbot, i sur. 2016; Lubart i sur., 2012, 2013) omogućilo je razvoj novih procjenjivakih alata temeljenih na mnogo opsežnijoj evaluaciji kreativnih potencijala i prilagođavanje obrazovnih programa snagama i slabostima djeteta. Osim toga, suvremeni autori daju obuhvatan pregled razvojnih putanja darovitosti i kreativnosti od sposobnosti do eminentnosti u području s jasno definiranom ulogom konteksta iz kojega je vidljivo da područja imaju razvojne putanje s različitim vremenima početka, vrhunca i završetka (Subotnik i sur., 2011).

## Zaključak

Kreativnost i darovitost su široki koncepti koji su važni i na individualnoj i na društvenoj razini. Bez obzira na to je li kreativnost i darovitost u djece i odraslih definirana uzimajući u obzir iste ili različite dimenzije, posve je jasno da se neki oblik *evolucije* odvija tijekom životnog ciklusa. Bez obzira na to jesu li razlike između kreativnosti i darovitosti djece i odraslih kvalitativne ili kvantitativne naravi nedovoljno su istražene u znanosti. Analiza teorijskih postavki i pokazatelja empirijskih istraživanja u recentnoj literaturi, povezanoj s ciljevima ovog rada, ukazuje da ne postoji konsenzus oko definiranja darovitosti i kreativnosti u razvojnoj dobi djetinjstva premda se fokus stavlja na koncepcije darovitosti koje uključuju kreativnost kao važnu sastavnicu, koje osim općih uključuju i specifične sposobnosti, te uz potencijal uvažavaju i izvedbu/produkt, osobito kreativno-produktivnu izvedbu u određenom specifičnom području. Različiti autori navode argumente za i protiv mogućnosti očitovanja iznimnih razina kreativnosti i darovitosti u razvojnoj dobi djetinjstva, te ne postoji suglasje u izboru pokazatelja koji će se pratiti i vremenu njihova pojavljivanja zbog činjenice da iste sposobnosti ne moraju biti prisutne u mlađe i starije djece. Dio autora suglasan je da se urođene visoke sposobnosti mogu mnogo lakše i izravno uočiti u mlađe djece jer su moderirajući utjecaji okoline još relativno ograničeni, kao i da postoji određen diskontinuitet razvoja kreativnosti tijekom djetinjstva i adolescencije. Prisustvo ranih strastvenih interesa povezanih s motivacijom i produktivnošću zajednička je karakteristika darovite i kreativne djece koja mora biti podržana od socijalne i fizičke okoline da bi rezultirala kasnijim izražavanjem visoke razine talenta.

## Literatura

- Albert, R. S. (1996). Some reasons why childhood creativity often fails to make it past puberty into the real world. U M. A. Runco (ur.), *New directions for child development*, No. 72. *Creativity from childhood through adulthood: The developmental issues* (str. 43–56). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Albert, R. S. i Runco, M. A. (1999). A history of research on creativity. U R. J. Sternberg (ur.) *Handbook of creativity*, (str. 16–31). New York: Cambridge University Press.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Boulder: Westview Press.
- Baldwin, A. Y. (1985). Programs for the gifted and talented: Issues concerning minority populations. U F. D. Horowitz & M. O'Brien (ur.), *The gifted and talented: Developmental perspectives* (str. 223–250). Washington: APA. <https://doi.org/10.1037/10054-008>
- Baer, J. (1996). The effects of task-specific divergent-thinking training. *The Journal of Creative Behavior*, 30(3), 183–187. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1996.tb00767.x>
- Baer, J. (2012). Domain specificity and the limits of creativity theory. *The Journal of Creative Behavior*, 46(1), 16–29. <https://doi.org/10.1002/jocb.002>

- Baer, J. i Kaufman, J. C. (2005). Bridging generality and specificity: The Amusement Park Theoretical (APT) Model of creativity. *Roeper Review*, 27(3), 158–163.  
<https://doi.org/10.1080/02783190509554310>
- Barbot, B., Besançon, M., i Lubart, T. I. (2011). Assessing creativity in the classroom. *The Open Education Journal*, 4(1). Doi: 10.2174/1874920801104010058
- Bijvoet-van den Berg, S. i Hoicka, E. (2014). Individual differences and age-related changes in divergent thinking in toddlers and preschoolers. *Developmental Psychology*, 50(6), 1629–1639. <https://doi.org/10.1037/a0036131>
- Bloom, B. S. (1982). The role of gifts and markers in the development of talent. *Exceptional Children*, 48(6), 510–522. <https://doi.org/10.1177/001440298204800607>
- Bloom, B. S. (1985). Generalizations about talent development. U B. S. Bloom (ur.), *Developing talent in young people* (str. 507–549). New York: Balantine Book.
- Carman, C. (2013). Comparing apples and oranges: Fifteen years of definitions of giftedness in research. *Journal of Advanced Academics*, 24(1), 52–70.  
<https://doi.org/10.1177/1932202X12472602>
- Casey, R. i Koshy, V. (2013). Gifted and talented education: The English policy highway at a crossroads? *Journal for the Education of the Gifted*, 36(1), 44–65.  
<https://doi.org/10.1177/0162353212469745>
- Cassandro, V. J. i Simonton, D. K. (2000). Creativity and genius. U C. L. M. Keyes i J. Haidt (ur.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (str. 163–183). Washington: APA.
- Cheung, H. P. R. (2012). Teaching for creativity: Examining beliefs of early childhood teachers and their influences on teaching practices. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(3), 43–51. <https://doi.org/10.1177/183693911203700307>
- Cheung, R. H. P., & Leung, C. H. (2014). Preschool teachers' perceptions of creative personality important for fostering creativity: Hong Kong perspective. *Thinking Skills and Creativity*, 12, 78–89. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.01.001>
- Claxton, A. F., Pannells, T. C. i Rhoads, P. A. (2005). Developmental trends in the creativity of school-age children. *Creativity Research Journal*, 17(4), 327-335.
- Coleman, L. J. (2004). Point/counterpoint: Is consensus on a definition in the field possible, desirable, necessary? *Roeper Review*, 27(1), 10–11.  
<https://doi.org/10.1080/02783190409554280>
- Craft, A. (2003). The limits to creativity in education: Dilemmas for the educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.  
<https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00229>
- Cramond, B. (2004). Can we, should we, need we agree on a definition of giftedness? *Roeper Review*, 27(1), 15–16. <https://doi.org/10.1080/02783190409554282>
- Cremin, T., Burnard, P. i Craft, A. (2006). Pedagogy and possibility thinking in the early years. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108–119.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2006.07.001>
- Cvetković-Lay J. i SekulićMajurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea i Centar „Bistrić“.
- Cvetković-Lay J.(2021). *Early Identification of Creative-Productive Giftedness from the Perspective of Preschool Teachers* (doktorska disertacija). Ljubljana: Faculty of Education, University of Ljubljana.

- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. i Howe, A. (2013). Creative learning environments in education – A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8(0), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- ČudinaObradović, M. (1990). *Darovitost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Gagné, F. (2004). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. *High Ability Studies*, 15(2), 119–147. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>
- Gagne, F. (2008). Talent development as seen through the differentiated model of giftedness and talent. U T. Balchin, B. Hymer i D. J. Matthews (ur.), *The Routledge international companion to gifted education* (str. 56–65). London: Routledge
- Gardner, H. (2011). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi*. New York: Civitas books.
- Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: A most (un)likely pair? *Thinking Skills and Creativity*, 6(2), 122–131. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.03.002>
- Glaveanu, V. P., Hanchett, H. M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E. P., Corazza, G. E. i Montuori, A. (2019). Advancing creativity theory and research: A sociocultural manifesto. *The Journal of Creative Behavior*. <https://doi.org/10.1002/jocb.395>
- Gross, M. U. M. (2004). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge Falmer.
- Guignard, J. H., Kermarrec, S. i Tordjman, S. (2016). Relationships between intelligence and creativity in gifted and nongifted children. *Learning and Individual Differences*, 52, 209–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.006>
- Feldman, D. H. i Goldsmith, L. T. (1991). *Nature's Gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press.
- Ferrando, M. i Ferrándiz, C. (2013). Early years' creativity. U A. Gariboldi i N. Catellani (ur.), *Creativity in pre-school education* (str. 70–78). IT: Scandiano.
- Feist, G. J. i Barron, F. X. (2003). Predicting creativity from early to late adulthood: Intellect, potential, and personality. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 62–88. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00536-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00536-6)
- Fishkin, A. S., Cramond, B. i Olszewski-Kubilius, P. (1999). *Investigating creativity in youth: Research and methods*. Cresskill: Hampton Press, Inc.
- Han, K. (2003). Domainsspecificity of creativity in young children: How quantitative and qualitative data support it. *The Journal of Creative Behavior*, 37(2), 117–142. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2003.tb00829.x>
- Han, K. i Marvin, C. (2002). Multiple creativities? Investigating domain-specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly*, 46(2), 98–109. <https://doi.org/10.1177/001698620204600203>
- Heller, K. A. i Schofield, N. J. (2008). Identification and nurturing the gifted from an international perspective. U S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of giftedness in children* (str. 93–114). Boston: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74401-8>
- Heller, K. A., Perleth, C. i Lim, T. K. (2005). The Munich model of giftedness designed to identify and promote gifted students. U R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 147–170). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Jarosewich, T., Pfeiffer, S. I. i Morris J. (2002). Identifying gifted students using teacher rating scales: A review of existing instruments. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 20(4), 322–336. <https://doi.org/10.1177/073428290202000401>

- Karnes, F. A., Shaunessy, E. i Bisland, A. (2004). Gifted students with disabilities: Are we finding them? *Gifted Child Today*, 27(4), 16–21. <https://doi.org/10.4219/gct-2004-148>
- Kaufman, J. C., & Baer, J. (2004). Sure, I'm creative – but not in mathematics! Selfreported creativity in diverse domains. *Empirical Studies of the Arts*, 22(2), 143–155. <https://doi.org/10.2190/26HQ-VHE8-GTLN-BJJM>
- Kaufman, J. C. i Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four C model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12. <https://doi.org/10.1037/a0013688>
- Keegan, R. T. (1996). Creativity from childhood to adulthood: A difference of degree and not of kind. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1996(72), 57–66. <https://doi.org/10.1002/cd.23219967206>
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. *Journal of Secondary Gifted Education*, 16(2-3), 57-66.
- Koshy, V. i Robinson, N. M. (2006). Too long neglected: Gifted young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2), 113–126. <https://doi.org/10.1080/13502930285209951>
- Kupers, E., Lehman-Wermser, A., McPherson, G. i van Geert, P. (2019). Children's creativity: A theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124. <https://doi.org/10.3102/0034654318815707>
- Lubart, T. I. (1999). Componential models of creativity. U M. A. Runco i S. Pritzer (ur.), *Encyclopedia of creativity* (str. 295–300). New York: Academic Press.
- Lubart, T., Georgsdottir, A. i Besançon, M. (2013). The nature of creative giftedness and talent. U T. Balchin, B. Hymer i D. J. Matthews (ur.), *The Routledge international companion to gifted education* (str. 66–73). London: Routledge.
- Lubart, T., Besançon, M. i Barbot, B. (2012). EPoC: *Evaluation of potential creativity*. Pariz: Editions Hogrefe.
- Mönks, F. J. i Mason, E. J. (2000). Developmental psychology and giftedness: Theories. U K. A. Heller, F. J. Monks, R. F. Subotnik i R. J. Sternberg (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (str. 141–157). Oxford: Elsevier.
- Mourgues, C., Barbot, B., Tan, M. i Grigorenko, E. L. (2014). The interaction between culture and the development of creativity. U L. A. Jensen (ur.), *The Oxford handbook of human development and culture: An interdisciplinary perspective* (str. 255–270). New York: Oxford University Press.
- Munro, J. (2006). *Insights into the creativity process*. Hawthorn: Ed Assist.
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F. i Worrell, F. C. (2017). The role of domains in the conceptualization of talent. *Roeper Review*, 39(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/02783193.2017.1247310>
- Owens, R. L. (2009). Very young gifted. U B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent* (str. 923–924). California: Sage.
- Paik, S. J. (2005). Nurturing talent, creativity and productive giftedness. U K. H. Kim (ur.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice* (str. 101–121). Rotterdam: Sense Publisher.
- Paik, S. J. (2012). From dogmatic mastery to creative productivity. How dogmatic beliefs harm creativity and higher-level thinking. U D. Ambrose i R. J. Sternberg (ur.), *How dogmatic beliefs harm creativity and higher-level thinking* (str. 185–191). New York: Routledge.



- Paik, S. J. (2013). Nurturing talent, creativity and productive giftedness: A new mastery model. U K. H. Kim, J. C. Kaufman, J. Baer. i B. Sriraman (ur.), *Creatively gifted students are not like other gifted students: Research, theory, and practice* (str. 101–121). Rotterdam: Sense Publisher.
- Perleth, C., Schatz, T. i Mönks, F. J. (2000). Early identification of high ability. U K. A. Heller, F. J. Mönks, R. Subotnik i R. J. Sternberg (ur.), *International handbook of giftedness and talent* (str. 297–316). Oxford: Elsevier.
- Perleth, C. i Wilde, A. (2009). Developmental trajectories of giftedness in children. U L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 319–335). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2\\_14](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2_14)
- Piirto, J. (2004). *Understanding creativity*. Scottsdale: Arizona Great Potential Press.
- Pfeiffer, S. I. (2003). Challenges and opportunities for students who are gifted: What the experts say? *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 161–169. <https://doi.org/10.1177/00169862030470020>
- Pfeiffer, S. I. i Petscher, Y. (2008). Identifying young gifted children using the gifted rating scales – Preschool/kindergarten form. *Gifted Child Quarterly*, 52(1), 19–29. <https://doi.org/10.1177/0016986207311055>
- Renzulli, J. S. (2002). Emerging conceptions of giftedness: Building a bridge to the new century. *Exceptionality*, 10(2), 67–75. [https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327035EX1002_2)
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring definition of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. U R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 246–280). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Root-Bernstein, M. (2009). Imaginary worldplay as an indicator of creative giftedness. U L. V. Shavinina (ur.), *International handbook on giftedness* (str. 599–616). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6162-2>
- Rosenblatt, E. i Winner, E. (1988). The art of children's drawing. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 3–15. <https://doi.org/10.2307/3332960>
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. New York: Elsevier
- Runco, M. A. i Cayirdag, N. (2012). The theory of personal creativity and implications for the fulfillment of children's potentials. U O. N. Saracho (ur.), *Contemporary perspectives on research in creativity in early childhood education* (str. 31–43). Charlotte: Information Age Publishing.
- Sak, U. i Maker, C. J. (2006). Developmental variation in children's creative mathematical thinking as a function of schooling, age, and knowledge. *Creativity Research Journal*, 18(3), 279–291. [https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803\\_5](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1803_5)
- Saracho, O. N. (2012). Teachers' perceptions and behaviors on creativity. U O. N. Saracho (ur.), *Contemporary perspectives on research in creativity in early childhood education* (str. 355–377). Charlotte: Information Age Publishing
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in creativity and development. U R. K. Sawyer, V. John-Steiner, S. Moran, R. J. Sternberg, H. Feldman, J. Nakamura i M. Csikszentmihalyi (ur.), *Creativity and development* (str. 12–61). Oxford: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. (1994). *Greatness: Who makes history and why*. New York: Guilford.
- Simonton, D. K. (1999). Talent and its development: An emergenic and epigenetic model. *Psychological Review*, 106(3), 435–457.

- Simonton, D. K. (2000) Creativity: cognitive, personal, developmental, and social aspects. *American Psychology*, 55(1), 151–158. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.151>
- Smith, G. J. i Carlsson, I. (1983). Creativity in early and middle school years. *International Journal of Behavioral Development*, 6(2), 167–195. <https://doi.org/10.1177/016502548300600204>
- Smith, G. J. i Carlsson, I. (1983). Can preschool children be creative? A perceptgenetic study of 4–6-year-olds. *Archiv für Psychologie*.
- Starkweather, E. K. (1964). Problems in the measurement of creativity in preschool children. *Journal of Educational Measurement*, 1(2), 109–113. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3984.1964.tb00165.x>
- Sternberg, R. J. (2012). The assessment of creativity: An investment-based approach. *Creativity Research Journal*, 24(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.652925>
- Sternberg, R. J. i Lubart, T. (1993): Creative giftedness: A multivariate investment approach, *Gifted Child Quarterly*, 37(1), 7–15. <https://doi.org/10.1177/001698629303700102>
- Sternberg, R. J. i Davidson, J. E. (ur.) (2005). *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. i Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3–54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swanson, H. L. i Lussier, C. M. (2001). A selective synthesis of the experimental literature on dynamic assessment. *Review of Educational Research*, 71(2), 321–363. <https://doi.org/10.3102/00346543071002321>
- Tegano, D. W., Moran, D. J. III i Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington: National Education Association.
- Torrance, E. P. (2000). Preschool creativity. U B. A. Bracken (Ur.), *The psychoeducational assessment of preschool children* (str. 349–364). Boston: Allyn & Bacon.
- Torrance, E. P. i Haensly, P. A. (2003). Assessment of creativity in children and adolescents. U C. R. Reynolds i R. W. Kamphaus (Ur.) *Handbook of psychological and educational assessment of children: Intelligence, aptitude and achievement* (str. 584–607). New York: The Guildford Press.
- Van TasselBaska, J. (2005). Domain-specific giftedness: Applications in school and life. U R. J. Sternberg i J. E. Davidson (Ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 358–375). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Walberg, H. J. i Paik, S. J. (2005). Making giftedness productive. U R. J. Sternberg i J. E. Davidson (ur.), *Conceptions of giftedness* (str. 395–410). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455>
- Walsh, R. L., Hodge, K. A., Bowes, J. M. i Kemp, C. R. (2010). Same age, different page: Overcoming the barriers to catering for young gifted children in prior-to-school settings. *International Journal of Early Childhood*, 42(1), 43–58. <https://doi.org/10.1007/s13158-010-0004-8>
- Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York: Basic Books.
- Winner, E. (1997). Giftedness vs. creativity in the visual arts. *Gifted and Talented International*, 12(1), 18–26. <https://doi.org/10.1080/15332276.1997.11672861>

- Zenasni, F., Mourgues, C., Nelson, J., Muter, C. i Myszkowsky, N. (2016). How does creative giftedness differ from academic giftedness? A multidimensional conception. *Learning and Individual Differences*, 52, 216–223.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.09.003>
- Ziegler, A. i Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness, *High Ability Studies*, 11(2), 113–136. <https://doi.org/10.1177/0016986212456070>
- Ziegler, A., Stoeger, H. i Vialle, W. (2012). Giftedness and gifted education: The need for a paradigm change. *Gifted Child Quarterly*, 56 (4), 194–197.  
<https://doi.org/10.1177/0016986212456070>

## Giftedness and creativity in the developmental age of childhood

### Abstract

Differences between creativity and giftedness in children and adults are insufficiently studied in science, and gifted and creative children of early and preschool age are the most neglected group in scientific research. This paper provides theoretical insight into the difficulties in defining the key concepts of creativity and giftedness in childhood, their developmental nature and different viewpoints on the possibility of early expression of exceptional levels of giftedness and creativity, and the role of a stimulating context. While some authors claim that the natural abilities present in all children are easier and earlier to be noticed when their level is exceptional, others connect the developmental stages of creativity with cognitive development, stating that the child does not possess the level of creativity necessary to create genuinely innovative creations. The presentation of the characteristics of gifted and creative children supports concepts that speak of the gradual development of the crucial components of these concepts.

**Keywords:** creative and productive giftedness, developmental nature of giftedness, developmental stages of creativity, early and preschool age, stimulating environment

