



Dženeta Karić Camović

RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



Sarajevo, 2025.

RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Razumijevanje razvoja i poticanja kreativnosti u ranom djetinjstvu

Dr. sc. Dženeta Karić Camović

RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Razumijevanje razvoja i poticanja kreativnosti u ranom djetinjstvu

Glavni urednik Redakcije za izdavačku djelatnost Univerziteta u Sarajevu – Filozofskog fakulteta

Prof. dr. Sabina Bakšić

Izdavač

Univerzitet u Sarajevu – Filozofski fakultet

Za izdavača

Prof. dr. Adnan Busuladžić

Recenzenti

Dr. sc. Adila Pašalić Kreso

Dr. sc. Lidija Pehar

Dr. sc. Amir Pušina

Lektor

Dr. sc. Mirela Omerović

Tehnička priprema

Perfecta, Sarajevo

Izdanje

Prvo elektronsko

ISBN 978-9926-491-61-1

CIP zapis dostupan u COBISS sistemu Nacionalne i univerzitetske biblioteke BiH pod

ID brojem 65558534



Dženeta Karić Camović

RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Razumijevanje razvoja
i poticanja kreativnosti
u ranom djetinjstvu



Sarajevo, 2025.

Kćerkama Sumeji i Nedžmi

....uz čiju sam radoznalost, igru i kreativnost
spoznala sve čari i potencijale ranog djetinjstva.

Zahvaljujem se prof. dr. Amiru Pušini, mome profesoru i stručnjaku
u oblasti ljudske kreativnosti, na inspiraciji i nesebičnoj podršci.



CVIJEĆE JE CRVENO

Dječak je krenuo prvi put u školu
Uzeo pastele i crtati stao.
Rasprostro je boje širom papira
jer tako je vidio i tako znao.
Učiteljica reče: Šta radiš, dječčače?
Slikam cvijeće, dječak joj reče.
Ona će na to: Sad nije vrijeme,
Uostalom zeleno je i crveno cvijeće,
Postoji način kako se stvari rade
I sve ima svoje vrijeme, dječčače,
Moraš pokazati brigu i za druge,
Ti ovdje nisi jedini, dače.

Još na kraju reče:
Dječčače, znaj, crveno je cvijeće
I uz njeg zeleno lišće ide
Ne gledaj u njem neke druge boje
jer tako ga oduvijek svi ljudi vide.

No dječak reče:
Toliko boja u suncu jutra,
Toliko boja u dugi ima,
Toliko mnogo boja u cvijeću
Ja sve ih vidim i služim se njima.

Učiteljica reče: Pa ti si zločest,
Postoji način kako rade svi,
I ti moraš pravilno slikati cvijeće
zato za mnom ponavljaj ti:
Svi znamo, crveno je cvijeće
I uz njeg zeleno lišće ide
Ne gledaj u njem neke druge boje,
Jer tako ga svi ljudi oduvijek vide.

No dječak reče:
Toliko boja u suncu jutra,
Toliko boja u dugi ima,
Toliko mnogo boja u cvijeću
Ja sve ih vidim i služim se njima.

U ćošak ga na to učiteljica stavi
I reče: Za tvoje dobro, dječčače,
Ostat ćeš tamo dok sve ne shvatiš
Kakav trebaš biti i šta pravila znače.
U ćošku je bio sam, strah mu kroz
misli poteče
Pa dođe do učiteljice i ovako joj reče:
Tačno je, crveno je cvijeće
i uz njeg zeleno lišće ide
Ne vidim u njem druge boje
Jer tako ga svi ljudi oduvijek vide.

Dosta je vremena prošlo od tad
preselili su u drugi grad,
U novu je dječak školu krenuo
I evo šta je tamo doživio:
Učiteljica mu se nasmiješila
I rekla: Zabava je slikanje,
Toliko boja u dugi ima
Hajde da ih naslikamo sve.

Ali dječak je samo uredno redao
Jednako crveno i zeleno cvijeće,
A kad ga upitaše zašto to radi,
Evo šta im on reče:
Svi znaju, crveno je cvijeće
I uz njeg zeleno lišće ide
ne treba ga nikad drukčije slikati
jer takvim ga oduvijek svi ljudi vide.

Harry Chapin



Uvod	11
I. KREATIVNOST – KLJUČNA VJEŠTINA ZA 21. STOLJEĆE	
(Ne)predvidiva budućnost kao polazište za promišljanje o kreativnosti	19
Ključne vještine za 21. stoljeće – pozicioniranje kreativnosti u različitim kompetencijskim okvirima	21
P21 ELF okvir za rano učenje	29
Kreativna pedagogija	32
II. ODREĐENJE KREATIVNOSTI – TEORIJE I MODELI IZ RAZVOJNE PERSPEKTIVE	
Određenje kreativnosti	41
Tri paradigme u istraživanju kreativnosti	44
Teorije i modeli kreativnosti	44
Teorija 4P	46
Investicijska teorija kreativnosti	49
4K model kreativnosti – razvojno poimanje kreativne magnitude	55
Razvojno poimanje kreativnosti: dječija kreativnost u odnosu na kreativnost odrasle dobi	65
Kreativnost kao razvojni proces	76
Sociokulturni pogledi na kreativnost u ranom djetinjstvu	78
Sociokulturno razumijevanje razvoja kreativnosti iz perspektive Vygotskog	81
Kreativna zona proksimalnog razvoja	86
Sociokulturno poimanje kreativnosti u interpretaciji Glăveanu: trijada kultura – kreativnost – razvoj	89
Porijeklo kreativnosti – „atom“ kreativnosti iz perspektive sociokulturne teorije	92
III. RADOZNALOST, IGRA I KREATIVNOST U RANOM DJETINJSTVU	
Radoznalost i kreativnost u ranom djetinjstvu	101
Vrste radoznalosti	102
Razvoj radoznalosti	105

Uloga dječijih pitanja u poticanju radoznalosti i kreativnosti.....	106
Dijete – stimulus u kontekstu razumijevanja poticanja radoznalosti.....	110
Koja je veza između radoznalosti i kreativnosti?.....	113
Konceptualni „mozaik u ranom djetinjstvu“ – odnos radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnosti.....	119
Kreiranje okruženja za razvoj vještina 21. stoljeća – poticanje radoznalosti i kreativnosti.....	124
Igra nestrukturiranim „inteligentnim materijalima“ ili „izgubljenim dijelovima“.....	133
Igra pretvaranja – mikrokosmos kreativnih procesa.....	135
Uloga porodičnog okruženja i roditeljstva u razvoju dječije kreativnosti.....	138
Završna riječ.....	143
Literatura.....	148
Indeks autora.....	169
Popis slika.....	172
Popis tabela.....	174
Bilješka o autorici.....	175

Uvod

U jednom vrtiću u kojem sam bila u posjeti djeca su sa odgajateljicama kreirala mozaik od kolaž-papira. Na raspolaganju su imala već unaprijed izrezane oblike i ljepilo u stiku. „*Hajde, samo pritisni prstićem ovdje da se zalijepi...., pazi da se ne umrljaš*“ – obrati se odgajateljica djevojčici lijepeći komadiće kolaža umjesto nje. U drugom vrtiću me iznenadio potpuno drukčiji prizor šestogodišnjeg dječaka koji je vidno bio udubljen u svoju kreativnu igru. Samostalno je koristio silikonski pištolj i mnoštvo recikliranih i prirodnih materijala različitih tekstura. Odgajateljica je pomno pratila ne miješajući se i ne ometajući njegovu kreativnu ekspresiju, koja nastaje kroz interakciju s vršnjacima i raznovrsnim materijalima.

Sjećam se kada sam odlazila po svoju kćerku u vrtić i zastajala da pogledam izložene dječije radove na ulazu. Bilo je proljeće i djeca su od kolaž-papira pravila visibabe. Pitala sam se zašto je svaka visibaba ista, kao da ih je radila jedna, a ne petnaestak pari malih i potpuno različitih ručica. Sigurna sam da je svako dijete u svojoj glavici visibabu zamišljalo na svoj način. Zašto su onda iste? Slične scene zaticala sam i u jesen, dok sam na putu do vrtića uživala u raznobojnom lišću i osjećala kako šušti pod mojim nogama dok koračam. Vidjela bih hrpe ispred vrtića – velikih, malih, zlatnih, rumenih... listova i zrake sunca pod kojima su se činili magični. Kada bih ušla u vrtić, iznenadio bi me prizor u kojem moja kćerka boji bojanku, pokušavajući olovkom ići od linije do linije i ostati u zadatim okvirima. Pomislila bih kako bi bilo dobro da djeca izađu iz tih okvira i koliko kreativnih aktivnosti mogu imati baš s lišćem, kojeg tamo vani ima na pretek. Koliko puta će u životu trebati izaći „izvan okvira“ da bi riješili svakodnevne probleme i uspješno se nosili s izazovima budućnosti.

Opet sam to pitanje postavila sebi sada nakon desetak godina, kada sam nedavno na društvenim mrežama vidjela fotografije iz jednog vrtića. Uz opis da se radi o kreativnoj aktivnosti, objavljene su fotografije papirnih roda koje su djeca pravila od unaprijed pripremljenih



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

dijelova. Sve su bile iste – bijelo tijelo izrezano prema kalupu i naranđaste nožice zgužvane u harmoniku. *Kako je onda moguće da se takva aktivnost i njeni produkti opisuju kao kreativni? Da li se uopće razumije šta je kreativnost? Da li se iz generacije u generaciju ponavljaju isti modeli kojima djecu učimo da slijede upute, a ne da misle svojom glavom i izražavaju vlastite ideje? Da li se već generacijama u vrtićima sputava dječiji kreativni potencijal?*

Svi opisani prizori iz vrtića, koji su se slagali duži niz godina, inspiracija su za pisanje ove knjige. Oni potiču na razmišljanje o tome kako se svakodnevno odnosimo prema dječijoj kreativnosti: *Da li odgajatelji razumiju šta je kreativnost i kako je poticati? Kakvu sliku o djetetu imaju? Šta se više vrednuje u aktivnostima s djecom – proces ili produkt? Zašto se uljepšavaju dječiji radovi? Koliko se cijene ekspresivne mogućnosti djece? Koliko se vjeruje u njihove kreativne potencijale? Kako odgajatelji podržavaju proces? Koje značenje i smisao aktivnosti imaju za dijete? Koliko se cijeni svakodnevna kreativnost?*

S obzirom da su teorije kreativnosti u literaturi dominantno fokusirane na odrasle osobe, postoji potreba da se rasvijetli njihov doprinos u razumijevanju dječije kreativnosti. Neizmjerno je značajno ukazati koliko nijansi kreativnosti postoji u kontinuitetu njenog razvoja od ranog djetinjstva do odrasle dobi, ali i kako razumjeti kreativnost u određenoj sekvenci tog kontinuuma – u ranom i predškolskom periodu. Produkti koje stvaraju djeca u kreativnom činu sigurno u društvu nemaju istu vrijednost kao oni koje stvaraju odrasle osobe, zbog toga što se zanemaruje da kriteriji koji važe za kreativnost u odrasloj dobi nisu primjereni u ranom i predškolskom periodu. Mnogi odgajatelji ili učitelji djeluju prema paradigmi eminentne kreativnosti koja je historijski davno prevaziđena, očekujući da se u učionici pojave replike nekog genijalca – Picasa ili Tolstoja. S druge strane, postoje i oni koji šabloniziranim pristupima u kojima dominira logika „ponavljaj za mnom“ negiraju i inhibiraju kreativni potencijal. Zbog toga svakodnevna dječija kreativnost ostaje nevidljiva ili potisnuta. To je ono što se najviše zamjera danjašnjem odgojno-obrazovnom sistemu, u kojem se kreativnost mora bolje razumjeti i pozicionirati kako bismo

bili spremni omogućiti kontekst za aktivno i kreativno postojanje i (samo)ostvarivanje djece (postajanje). Vrtići i škole se trebaju više usmjeriti na njegovanje individualne kreativnosti, kroz uspostavljanje kreativnih i autentičnih odnosa sa djecom.

Polazeći od toga da je razvoj kumulativan te da se sve sposobnosti, uključujući i kreativnost, razvijaju na temeljima koji se grade u ranom djetinjstvu¹, u *prvom poglavlju* ove knjige ističe se značaj investiranja u razvoj kreativnosti na svim nivoima obrazovnog sistema, počevši od predškolskog. Kreativnost se pozicionira kao ključna životna vještina u različitim kompetencijskim okvirima, koja se može razvijati od najranije dobi. Na taj način ukazuje se na tendenciju spuštanja dobne granice kada je u pitanju poticanje kreativnosti u odgoju i obrazovanju, koja se posljednjih godina pojavljuje u teorijskim i javno-političkim nastojanjima. Temeljna ideja od koje se ovdje polazi jeste da se kreativnost može i treba razvijati od vrtića do fakulteta, što implicira bolji status kreativnosti unutar kurikuluma na svim nivoima odgoja i obrazovanja. Time se ukazuje na vrijednost i status kreativne pedagogije i pedagogije integrirane kreativnosti.

Drugo poglavlje posvećeno je istraživanju potencijala najistaknutijih teorija i modela kreativnosti i njihovog doprinosa u rasvjetljavanju fenomena kreativnosti u ranom djetinjstvu. Eksplikacija se gradi oko teorija 4P (Rhodes, 1961), investicijske teorije (Sternberg i Lubart, 1991) 4K modela (Beghetto i Kaufman, 2007) i sociokulturnih teorija kreativnosti (Vygotsky, 2004; Glăveanu 2009, 2011, 2014, 2015). Uzimajući u fokus razvojnu perspektivu, kreativnost se sagledava u kontinuitetu njenog razvoja od ranog djetinjstva do odrasle dobi. Posebna pažnja posvećuje se razumijevanju i distinkciji dječije kreativnosti u odnosu na kreativnost u odrasloj dobi. Polazi se od temeljne pretpostavke da je razumijevanje kreativnosti neizmjerno važno za

¹ Rano djetinjstvo moguće je poimati kroz nekoliko razvojnih faza (UNICEF, 2017b). U užem smislu ono obuhvata period od začeća do rođenja i od rođenja do 3. godine, s naglaskom na prvih 1.000 dana (od začeća do 24. mjeseca). U širem smislu ono se odnosi i na predškolski period (od 3. do 6. godine), ali i od 6. do 8. U ovoj knjizi pod terminom *rano djetinjstvo* podrazumijevamo period od rođenja do polaska u školu.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

predškolske odgajateljke i učitelje kako bi mogli kreirati optimalno okruženje za kreativni razvoj djece.

U *trećem poglavlju* detaljnije se propituje konceptualni odnos između kreativnosti i komplementarnih procesa i sposobnosti s kojima se najčešće dovode u vezu u ranom djetinjstvu. Istražuje se odnos između radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnosti kroz implikacije na kreiranje poticajnog okruženja za kreativni razvoj. Ukazuje se na ulogu odgajatelja ali i roditelja u kreiranju poticajnog vrtićkog i porodičnog okruženja za razvoj kreativnosti u ranom djetinjstvu.

S obzirom na to da se kreativnost na različite načine izražava i vrednuje u različitim životnim fazama, u knjizi je dominantna razvojna perspektiva s ciljem eksplikacije kreativnosti u ranom djetinjstvu u odnosu na odraslu dob. Razumijevanje kreativnosti iz razvojne perspektive može obogatiti naše znanje o kritičnim faktorima u različitim fazama, koji omogućavaju ili inhibiraju kreativnost (Hui et al., 2019). Razumijevanje dječije kreativnosti od posebnog je značaja za roditelje, odgajateljke, učitelje i nastavnike, koji su odgovorni za kreiranje optimalnih uvjeta za njen razvoj.

Razvojna perspektiva iz koje se sagledava razvoj i značaj kreativnosti u predškolskom periodu u ovoj knjizi zasniva se na pretpostavkama – *šta djeca jesu i šta mogu postati*. Ako polazimo od pretpostavke da su djeca kreativna i kompetentna bića, postoji velika vjerovatnoća da ćemo omogućiti da ona izrastu u kreativne i inovativne odrasle osobe, sposobne produktivno djelovati i doprinositi društvu budućnosti. Međutim, ukoliko već u ranom djetinjstvu djecu učimo “....*da cvijeće je crveno i uz njega zeleno lišće ide, ne treba ga nikad drugačije slikati, jer takvim ga svi ljudi vide*”², zanemarujemo dječiji kreativni potencijal i ograničavamo njihov kreativni razvoj.

Pozivajući se na Sternbergovu ideju o kreativnosti kao navici, Pušina (2020a) ističe da u najširem poimanju kreativnost možemo razumjeti kao naviku ili stil ponašanja pojedinca, koji treba njegovati i razvijati. Time ukazuje na razvojnu perspektivu i kovnu prirodu

² Cvijeće je crveno (Harry Chapin).

kreativnosti kroz mogućnost uticaja svih odgojnih faktora. Ukoliko se rano počinje razvijati navika kreativnog djelovanja, stvaraju se dobri temelji za kreativnost u odrasloj dobi. S druge strane, ukoliko roditelji i odgajatelji stalno očekuju da dijete slijedi i ponavlja ustaljene modele i oblike ponašanja, ne potkrepljuju formiranje navika kreativnog djelovanja.

Sternberg (2010a) ukazuje da se socijalizacija kreativnosti odvija tokom odrastanja kroz hiljade postupaka roditelja, odgajatelja, nastavnika i drugih autoriteta. Ako se djeca već od rane dobi uče da “ne strše” i socijaliziraju se u smislu da razmišljaju konformistički, ako se za to i nagrađuju, nijedna škola ili obrazovna inicijativa neće promijeniti način na koji misle i djeluju (Sternberg, 2010a). Pritom je važno naglasiti ono što ističe Pušina (2020a) – da kreativno djelovanje (“stršiti” ili izlaziti “izvan okvira”!) mora biti etički prihvatljivo kako na individualnoj tako i na društvenoj razini. Odgoj za etičke vrijednosti trebala bi biti nit koja se proteže kroz sve oblike kreativnog poučavanja i učenja. Razvoj unutrašnjih moralnih smjernica treba biti imanentan odgoju za kreativno djelovanje, usmjeravajući tako kreativnost u pravcu konstrukcije, a ne destrukcije čovjeka i društva.

Temeljem navedenog, može se zaključiti koliko je važno da kreativna pedagogija dobije svoje mjesto i ulogu koja joj pripada, počevši od vrtića preko škole pa sve do univerziteta, kada je u pitanju odnos prema kreativnosti. S obzirom da kvalitetne promjene počinju iznutra, svaki odgajatelj bi trebao početi od rada na sebi i odnosa prema vlastitoj ali i dječjoj kreativnosti. Ova knjiga je jedan mali prilog tome.



DIO

I

KREATIVNOST – KLJUČNA VJEŠTINA ZA 21. STOLJEĆE

*Djeca su živaća poruka koju šaljemo vremenu
koje nećemo doživjeti.*

John F. Kennedy

(Ne)predvidiva budućnost kao polazište za promišljanje o kreativnosti

Zašto je kreativnost toliko važna? Na ovo pitanje može se odgovoriti ukoliko se uzme u obzir tempo kojim se svijet mijenja, kao i vještine koje će biti potrebne u nošenju sa svakodnevnim izazovima. Jasno je da 21. stoljeće karakterišu brze promjene i najčešće pesimizam u pogledu budućnosti. Sve su izvjesnije klimatske promjene i iscrpljivanje prirodnih resursa, širenje nejednakosti u životnom standardu i životnim šansama, sukobi i nestabilnost, prijetnje ratom i terorizmom (*Organization for Economic Co-operation and Development* [OECD] 2018). Globalizacija, digitalizacija i demografske promjene imaju veliki uticaj na način na koji ljudi rade, druže se, dolaze do informacija, kupuju ili uživaju u slobodnom vremenu (OECD, 2019). S druge strane, ubrzani tehnološki razvoj mijenja tržište rada, a s tim i vještine i kompetencije koje će biti potrebne da bi bili uspješni u budućnosti.

Na globalnom nivou daju se jasna upozorenja da djecu i mlade moramo pripremiti za nepredvidivu budućnost koja nam dolazi, za svijet koji postaje „sve nestabilniji, neizvjesniji, složeniji i dvosmisleniji” (OECD, 2018: 2). Kreso (2012a) nagovještava da će budućnost biti sigurno drukčija od života danas i da se odluke o tome kako mlade pripremati za život moraju donositi drukčije nego što je to bio slučaj do sada. U prilog tome govore pretpostavke Svjetskog ekonomskog foruma (*World Economic Forum*, 2016) kojima se sugerira da će 65% današnje djece raditi na poslovima koji još uvijek ne postoje. Još veće promjene vidljive su u brzini po kojoj zastarijevaju informacije. Pretpostavlja se da je 50% sadržaja koje studenti tehničkih usmjerenja uče na prvoj godini univerzitetskog studija zastarjelo do trenutka kada oni stignu do završne godine (*World Economic Forum*, 2016). Iako bismo mogli reći da odgajamo djecu za svijet koji ne poznajemo, uzimajući u obzir intenzitet tehnološkog razvoja u posljednjem periodu, ipak bismo mogli reći da bi se njihova budućnost mogla donekle anticipirati. Ovdje se ne misli na sigurna predviđanja, već upravo na predviđanja još veće nesigurnosti – o predvidivo-nepredvidivoj



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

budućnosti. Možemo predvidjeti da će budućnost sa sobom donijeti različite nepredvidivosti.

Iako je već primjetan značajan preokret, očekuje se da će se promjene zahtjeva tržišta rada nastaviti ili čak ubrzano razvijati u narednim decenijama (OECD, 2018). Rezultati istraživanja (Frey i Osborne, 2013) pokazuju da će zanimanja koja zahtijevaju nisku socijalnu inteligenciju (transport, logistika, administracija) biti zamijenjena kompjuterskom tehnologijom, za razliku od zanimanja što zahtijevaju visoku kreativnost i socijalnu inteligenciju (obrazovanje, umjetnost, medicina itd.) i što će biti cijenjena. Posljednjih godina širom svijeta postoji tendencija prelaska s manualnih na kognitivne poslove, te s rutinskih na nerutinske poslove (*World Economic Forum*, 2015; Gorka et al., 2017). Takve promjene događaju se na tržištu rada SAD-a od 1970-ih, a potom u zapadnoevropskim zemljama od 1990-ih godina. Od tada se širom svijeta umanjuje važnost rutinskih vještina a sve više dolaze do izražaja nerutinske kognitivne (analitičko i kreativno mišljenje) i nerutinske interpersonalne vještine (Gorka et al., 2017).

Anticipirajući vještine koje će djeci biti potrebne u budućnosti te sagledavajući stvarnost savremenog djetinjstva, može se uočiti proturječnost koju je važno osvijestiti. Dok se u pogledu budućnosti sve više cijene kreativnost, kritičko mišljenje i socijalne vještine, stvarnost savremenog djetinjstva obilježena je kontekstom u kojem razvoj ovih vještina još uvijek ne dolazi do izražaja. U odgojno-obrazovnoj praksi možemo svjedočiti različitim tradicionalizmima³ koji nemaju potencijal za kreativni razvoj djeteta. Osim toga današnja djeca odrastaju uz tehnologiju koja ih otuđuje, pasivizira i ne potiče na samoizražavanje i maštovitu igru. Djeca su okružena ekranima koji ubijaju kreativnost i stavljaju ih u poziciju potrošača digitalnih sadržaja upitne kvalitete. Stoga je opravdano zapitati se da li djeca odrastaju u kreativnom ili „kreaticidnom“ društvu. U skladu s navedenim, možemo se zapitati da li će i kako djeca i mladi uopće razvijati kreativnost. Osim toga, treba se zapitati da li savremene i buduće tehnologije ostavljaju prostor

³ Slunjski (2020) ovaj pojam koristi za označavanje elemenata zastarjele odgojno-obrazovne prakse.

za kreativnost ili za korištenje tehnologije na kreativne načine s ciljem razvoja dječije kreativnosti.⁴

Prema tome, (ne)predvidiva budućnost predstavlja najveći izazov današnjem obrazovanju. Ono mora pokazati svoju snagu u sustizanju promjena i pomoći djeci da razviju vještine koje su neophodne za produktivno djelovanje u budućnosti. S obzirom na brzinu zastarijevanja informacija i promjena koje se dešavaju, djecu nije dovoljno opskrbiti informacijama, već razvijati vještine učenja koje će koristiti tokom cijelog života. To iziskuje i promjenu odgojno-obrazovne paradigme i metoda rada. Ubrzani razvoj nauke i tehnologije neminovno iziskuje da se govori o kompetencijama i ključnim vještinama za 21. stoljeće, koje će omogućavati funkcionalnost i konkurentnost na tržištu rada.

Ključne vještine za 21. stoljeće – pozicioniranje kreativnosti u različitim kompetencijskim okvirima

S obzirom na brzinu kojom se dešavaju globalne promjene u današnjem svijetu, neophodna je „stalna prilagodljivost koja implicira sticanje prave kombinacije vještina, koje će se efikasno koristiti u svakodnevnom životu i tržištu rada te kontinuirano usavršavati“ (OECD, 2018: 18). Trenutna očekivanja od globalnog tržišta rada danas se neupitno vežu za kreativnost, rješavanje problema, generiranje novih ideja, vještine mentalne fleksibilnosti, imaginacije i inoviranja (Grigorenko, 2018). Očekuje se da će se ovaj trend nastaviti u budućnosti, što obavezuje na odgovorno djelovanje i inoviranje odgojno-obrazovnih sistema, koji trebaju pokazati prilagodljivost i fleksibilnost.

⁴ Polazeći od navedene proturječnosti, veliki je izazov spoznati mogućnosti u kojima se tehnologija može iskoristiti za poticanje dječije kreativne igre. Edwards (2013) ukazuje da su potrebni novi načini promišljanja o dječijoj igri i tehnologiji kako bi se premostio jaz koji postoji u pedagoškom shvatanju igre i tehnologije. Primjer za to pronalazimo u Reggio pristupu, u kojem se kombinira „digitalni“ i „prirodni“ svijet koji nudi potencijal za komunikaciju i razmjenu znanja na kreativne, izražajne i maštovite načine. Riječ je o kreativnom pristupu u kojem se digitalni alati (projektori, stari grafoskopi, digitalni mikroskopi, web-kamere i sl.) kombiniraju s nedigitalnim alatima (glinom, lišćem, reciklažnim materijalima...), pri čemu se otvaraju mogućnosti istraživanja, otkrivanja novih veza i odnosa i slobodne nestrukturirane igre, koja potiče radoznalost i imaginaciju.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

U literaturi postoje različite konceptualizacije ključnih vještina potrebnih za život u 21. stoljeću. Prisutna je i različita terminologija kojom se ove vještine označavaju: *životne vještine* (UNICEF, 2017a), *globalne kompetencije* (OECD, 2018a), *transformativne kompetencije* (OECD, 2018), *transferabilne kompetencije* (NRC, 2012), *vještine 21. stoljeća* (P21). Danas su na tržištu rada sve više tražene „transverzalne“, „transferabilne“ ili „rezilijentne“ vještine (OECD, 2018), odnosno one koje su „otporne“ i primjenjive u različitim radnim kontekstima (npr. složeno rješavanje problema, kritičko i kreativno mišljenje). To su vještine za koje se obično smatra da nisu posebno povezane s određenim poslom, zadatkom ili područjem znanja i koje se mogu koristiti u raznim situacijama i radnim okruženjima (Lucas i Venckutė, 2020). One doprinose dubinskom učenju, što ne podrazumijeva samo usvajanje znanja i vještina, već i njegovu kreativnu transformaciju ili transfer usvojenih znanja i vještina u novim situacijama na kreativan i inovativan način.

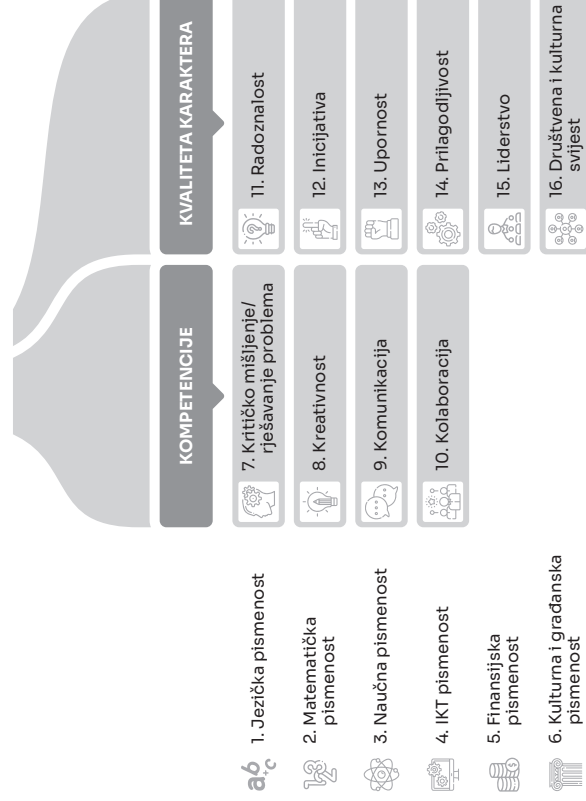
Analizom različitih kompetencijskih okvira može se utvrditi da se kreativnosti pridaje sve veći međunarodni značaj, te da su kreativnost i kreativno razmišljanje ključne veštine potrebne za život u 21. stoljeću i budućnosti. Kreativnost je osnovna životna vještina koju djeca trebaju razvijati od najranije dobi (UNICEF, 2017a; P21 ELF, 2019). Polazeći od navedenog, Evropska komisija (*European Commission*, 2009) proglasila je *Evropsku godinu kreativnosti i inovacija 2009.* s ciljem promoviranja kreativnosti u različitim sektorima ljudskih aktivnosti. Cilj ove aktivnosti je promovirati kreativne i inovativne pristupe u različitim sektorima, ukazujući na značaj njenog poticanja od najranije dobi kroz formalno i neformalno obrazovanje. Osim toga, u Engleskoj je osnovan *Nacionalni savjetodavni komitet za kreativno i kulturno obrazovanje* (NACCCE, engl. *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education*) 1998. godine, koji je imao ključnu ulogu u pozicioniranju kreativnosti, posebno kroz kurikule u odgojno-obrazovnom sistemu. Naprimjer, kada je u pitanju predškolski kurikulum, posebno je zaslužan za inicijativu uvođenja šeste domene u praćenju i poticanju ranog dječijeg razvoja i učenja,

definiranu kao *kreativni razvoj*, gdje se naglašava uloga imaginacije i vještine izražavanja vlastitih ideja, mada se takav način diferencijacije razvojnih domena često smatra upitnim, jer kreativnost prožima i sve ostale domene, pa se postavlja pitanje njenog posebnog izdvajanja.

Kreativnost se pozicionira kao ključna vještina u različitim internacionalnim kompetencijskim okvirima. Svjetski ekonomski forum (*World Economic Forum*, 2015) konceptualizira okvir vještina za 21. stoljeće ističući tri ključna elementa: *temeljna pismenost* (jezička, matematička i naučna pismenost, IKT pismenost, finansijska pismenost, kulturna i građanska pismenost); *kompetencije neophodne za suočavanje sa složenim izazovima današnjice* (kritičko razmišljanje i rješavanje problema, kreativnost, komunikacija, saradnja); *kvaliteta karaktera značajnog za odnos prema okruženju koje se mijenja*: radoznalost, inicijativa, upornost, prilagodljivost, liderstvo, društvena i kulturna svijest (*Slika 1*). Kreativnost je definirana kao sposobnost zamišljanja i osmišljavanja inovativnih načina rješavanja problema i izražavanja značenja kroz transformaciju znanja (*World Economic Forum*, 2015: 23). Kreativnost i radoznalost kao komplementarne vještine eksplicitno su istaknute u ovom kompetencijskom okviru.



Vještine 21. stoljeća



Slika 1. Vještine potrebne učenicima za 21. stoljeće.
Adaptirano prema: *World Economic Forum* (2015: 3).

OECD (2019) kreirao je okvir koji u svom nazivu krije simboliku snalaženja u budućnosti kroz metaforu „kompasa za učenje“. Riječ je o publikaciji *Future of Education and Skills 2030 – OECD Learning Compass 2030* (OECD, 2019), u kojoj se identificiraju tri „transformativne kompetencije“ što ih je potrebno razvijati kroz obrazovni sistem kako bi djeca bila u stanju oblikovati bolju budućnost: *kreiranje novih vrijednosti* (sposobnost inoviranja i poduzetničkog djelovanja koje uključuje kritičko razmišljanje i kreativnost), *pomirenje tenzija i dilema* (sposobnost balansiranja konkurentskih, kontradiktornih ili nekompatibilnih zahtjeva), *preuzimanje odgovornosti* (sposobnost razmatranja etike djelovanja). Kreativnost se posmatra kao element jedne od tri transformativne kompetencije (stvaranje novih vrijednosti), a vještine koje se uz nju navode kao posebno značajne u smjeru kretanja ka ne-

izvjesnoj budućnosti su: radoznalost, imaginacija, fleksibilnost, prilagodljivost, empatija, otpornost, samomotivacija, poštovanje ideja i perspektiva drugih.

Cilj projekta OECD (2019) jeste da ukaže na kompetencije što ih današnji učenici trebaju kako bi napredovali i ostvarili dobrobit ne samo za sebe već i za druge i za društvo u cjelini. Polazi se od toga da saradnja i održivost trebaju imati prednost u odnosu na kratkoročne ciljeve i ličnu dobit. Pritom se 2030. godina određuje kao vremenski okvir do kada je neophodno pomoći evropskim zemljama u unapređenju obrazovnih sistema kroz implementaciju transformativnih kompetencija. Namjera je da se učenicima pomogne da razviju svoje potencijale kako bi mogli oblikovati zajedničku budućnost izgrađenu na dobrobiti i pojedinaca i zajednice. Metafora „kompas za učenje“ odabrana je kako bi se naglasila potreba da učenici razvijaju one vještine koje će im pomoći da se sami snalaze u nepoznatim kontekstima.

UNICEF (2017a) definira okvir koji se sastoji od dvanaest osnovnih životnih vještina, organiziranih u klastere unutar četiri dimenzije učenja: *kognitivna dimenzija* ili „učenje da se zna“ (kreativnost i radoznalost, kritičko mišljenje, rješavanje problema); *instrumentalna dimenzija* ili „učiti raditi“ kao vještine važne za zapošljivost (saradnja, pregovaranje, donošenje odluka); *individualna dimenzija* ili „učiti biti“ kao vještine za lično osnaživanje (komunikacija, otpornost, samoupravljanje); *društvena dimenzija* ili „učenje živjeti zajedno“ uključuje vještine za aktivno građanstvo: (participacija, empatija, poštivanje različitosti) (Slika 2). Prema navedenom može se zaključiti da se ovaj model zasniva na paradigmi cjeloživotnog učenja koja je razvijena u Delorsovom izvještaju iz 1996. godine „*Učenje: blago u nama*“ (što je bila ideja vodilja krajem 20. stoljeća), s tim da je proširen i da uzima u obzir kasniji razvoj društva i primjene i zahtjeve u pogledu obrazovanja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



Slika 2. Dvanaest osnovnih životnih vještina.
Adaptirano prema: UNICEF (2017a: 7).

Dok se većina postojećih kompetencijskih okvira fokusira na školsku djecu, mlade i odrasle osobe, ovaj kompetencijski okvir (kao i sljedeći koji će se predstaviti P21 ELF) ukazuje da je s poticajima potrebno početi od ranog i predškolskog perioda. Stjecanje životnih vještina shvata se kao kumulativna investicija s kojom treba započeti od ranog djetinjstva, a ne tek kasnije, u školskoj ili odrasloj dobi.

UNICEF (2017a) se zalaže za kumulativno ulaganje u stjecanje životnih vještina na svim nivoima i oblicima obrazovanja od ranog djetinjstva do odrasle dobi, spuštajući tako dobnu granicu, koja se ranije isključivo vezala za školsku djecu, mlade i odrasle. Dokument se bazi-

ra na dvama načelima: da se životne vještine mogu razvijati i učiti od rane dobi te da se mogu poboljšati adekvatnim odgojno-obrazovnim pristupima. Stoga se kao suštinski aspekt poučavanja i učenja životnih vještina ističe iznalaženje efikasnih pedagoških strategija i aktivnijih metoda učenja. To znači da sve više do izražaja dolazi značaj kreativne pedagogije, o kojoj će kasnije biti riječi.

Kompetencijski okvir koji je danas najčešće citiran je P21 (2007, 2019), razvijen od strane američke organizacije *Partnership for 21st Century Skills* s namjerom da se identificiraju vještine potrebne za 21. stoljeće i razvijaju strategije za njihovu implementaciju u obrazovnim sistemima. Koncipiran je po modelu duge ili luka koji se sastoji od četiri ključna elementa: (1) temeljna znanja i vještine, (2) informacijske, medijske i tehnološke vještine (informatička, informacijska i medijska pismenost), (3) vještine učenja i inovacije (model „4K“ ili engl. „4C“) te (4) životne i profesionalne vještine (fleksibilnost i prilagodljivost, inicijativa i samousmjeravanje, socijalne vještine, produktivnost i odgovornost, liderstvo). Kreativnost se navodi u kontekstu modela 4K (engl. „4C“: *Critical thinking, Creativity, Communication, Colaboration*), koji uz kreativnost ističe kritičko mišljenje, komunikaciju i kolaboraciju kao super vještine za 21. stoljeće (Slika 3). Ove vještine često se smatraju „srcem i dušom“ kompetencijskog okvira za učenje P21, jer se sve više prepoznaju kao vještine koje razdvajaju učenike spremne za sve složenije životno i radno okruženje u 21. stoljeću od onih koji to nisu (Kay i Greenhill, 2011).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



Slika 3. 4K (engl. 4C) – vještine potrebne za 21. stoljeće

Kreativnost se konceptualizira kroz tri elementa: *kreativno razmišljanje* (korištenje različitih kreativnih tehnika, stvaranje, razvijanje i evaluacija novih i vrijednih ideja); *kreativan rad s drugima* (razvijati, implementirati i komunicirati nove ideje, biti otvoren i odgovarati na nove i različite perspektive, inicirati grupne povratne informacije, demonstrirati originalnost i inventivnost u radu i razumjeti ograničenja u stvarnom svijetu, posmatrati neuspjeh kao priliku da se shvati kako su kreativnost i inovativnost dugoročan i cikličan proces malih uspjeha i čestih grešaka); *implementacija inovacija* (djelovanje prema ostvarenju kreativnih ideja) (P21, 2019).

U literaturi se može uočiti da su drugi autori dodali nove C elemente, pa se danas govori i o 6C konceptu vještina za 21. stoljeće. Anugerahwati (2019, prema: Miller 2015 i Fullan 2015) ukazuje da Miller (2015) dodaje povezanost i građanstvo (engl. *Connectivity* i *Citizenship*), a Fullan (2015) odgoj karaktera i kulturu (engl. *Character education and Culture*). Prvo se odnosi na sposobnost osobe da bude u kontaktu sa svime što je okružuje, da cijeni vrijednosti i uvjerenja društva u kojem se nalazi, a drugo podrazumijeva međusobnu povezanost i odgoj odgovornog građanina koji doprinosi društvu i

brine o njemu. *Early Childhood Education for the 21st Century* (ECE 21C) daje nešto drugačiju klasifikaciju 6C temeljnih vještina za 21. stoljeće, koje je potrebno razvijati u ranom djetinjstvu: kreativnost, radoznalost, briga za druge, koordinacija, komunikacija, suočavanje s promjenama. U skladu s tim, opravdano je postaviti pitanje: Koliko će slova C biti u konceptu vještina za 21. stoljeće? S obzirom da smo tek na početku 21. stoljeća, koje će nove vještine i sposobnosti biti presudne za funkcioniranje u vremenu koje nam je sada uglavnom nepoznanica?

P21 ELF okvir za rano učenje

Partnerstvo za učenje za 21. stoljeće (P21) također se zalaže za razvoj vještina 21. stoljeća u ranom djetinjstvu, te je na taj način posebno razvijen *P21 Century Skills Early Learning Framework* (P21 ELF, 2019). *Okvir za rano učenje vještina 21. stoljeća* namijenjen je djeci u dobi od 18 mjeseci do 6 godina s ciljem da izgrade vještine koje su im potrebne ne samo za polazak u školu već i za život u budućnosti. Razvijen je s namjerom da potakne predškolske odgajatelje i kreatore politika na integraciju vještina 21. stoljeća u programe učenja za djecu rane dobi. Osim navedenog, P21 također je razvio vodič za podršku implementaciji okvira P21 ELF (2019), u kojem se daju konkretnije smjernice za kreiranje okruženja namijenjenog učenju vještina 21. stoljeća za djecu rane i predškolske dobi.

P21 ELF prati sličan koncept vještina za 21. stoljeće kao i P21, koji je namijenjen starijem uzrastu, ali primjereno razvojnim karakteristikama djece rane i predškolske dobi. Uključuje sljedeće: vještine učenja i inovacije (4K), životne i karijerne vještine, informacijske, medijske i tehnološke vještine (*Tabela 1*).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Tabela 1. Okvir za rano učenje vještina 21. stoljeća u okviru modela P21 ELF (2019)

Klasifikacija vještina za 21. stoljeće u okviru P21 ELF		Smjernice za kreiranje okruženja namijenjenog razvoju vještina 21. stoljeća (prema P21 ELF)
Vještine učenja i inovacije (4K)	Kreativnost i inovativnost Kritičko mišljenje i rješavanje problema Komunikacija Kolaboracija	Sigurno i predvidivo okruženje
Životne i karijerne vještine	Fleksibilnost i adaptabilnost Inicijativa i samousmjeravanje Socijalne i međukulturalne vještine Produktivnost i odgovornost Liderstvo	Pozitivna i ohrabrujuća atmosfera Aktivnosti učenja u kojima je dijete u središtu Ponuda raznovrsnih materijala
Informacijske, medijske i tehnološke vještine	Informacijska i medijska pismenost	Iniciranje raznovrsnih aktivnosti

P21 ELF (2019) polazi od ideje da su djeca rane i predškolske dobi sposobna izraziti svoje kreativne misli i osjećaje kroz mnoge aktivnosti (slikanje, pisanje, crtanje, skulpturu, dramu, ples, pokret, istraživačke aktivnosti), da mogu dolaziti do inovativnih ideja kroz interakciju s drugima. Stoga se kroz kreiranje poticajnog okruženja za učenje u vrtiću i porodici (kao i drugim institucijama što brinu o djeci rane i predškolske dobi) između ostalog daju smjernice za razvoj sljedećih ishoda u kontekstu poticanja kreativnosti i inovativnosti: dijete treba razvijati nove ideje i saopćavati ih drugima, pokazivati originalnost i inventivnost, biti otvoreno za nove i različite perspektive te na neuspjeh gledati kao na priliku za učenje. U skladu s navedenim, P21 ELF (2019) obrazlaže da se to može postići pružanjem obilja mogućnosti za različite vrste kreativnih iskustava kroz igru. Dijete u takvom okruženju

treba imati mogućnost pristupa raznovrsnim materijalima koji inspirišu i potiču ih da stvaraju i izraze svoje misli i ideje. To implicira spontano kretanje djece prostorom i stupanje u interakciju s vršnjacima i drugim odraslim osobama.

Temeljem navedenog, može se zaključiti da nema sumnje u relevantnost i značaj kreativnosti kao ključne vještine za budućnost. Na nivou teorijske elaboracije ona ima zavidan dignitet, međutim, može se reći da je i dalje izazovno istraživati njenu poziciju u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Lin (2011) ističe dvije pretpostavke koje podupiru povezivanje kreativnosti i prakse odgoja i obrazovanja. Prva je da se kreativnost može razvijati, a druga da svi pojedinci imaju potencijal biti kreativni. To su dovoljno jaki argumenti za unapređenje kreativnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu.

Skretanje globalne pažnje na kreativnost iniciralo je vrlo brzo promišljanje i propitivanje uloge obrazovnih sistema u razvoju ključnih životnih vještina, posebno kreativnosti. Grey i Morris (2022) ukazuju da je ovo dovelo u pitanje status PISA-e kao glavnog globalnog mjerila za ocjenjivanje i poređenje kvalitete školskih programa, jer se ustanovilo da ne mjeri direktno kreativnost. Tako je OECD (2021) sa PISA⁵ programom (*Programme for International Student Assessment*) 2021. počela razvijati međunarodne procjene kreativnog mišljenja s namjerom da potakne pozitivne promjene u obrazovnim politikama i pedagoškim metodama. Cilj PISA 2021 (OECD, 2021) jeste procjena kreativnog razmišljanja učenika kako bi se kreatorima politika pružili pouzdani i djelotvorni alati za mjerenje ključnih kompetencija kroz obrazovanje. Osim toga, cilj je i da se potakne šira društvena debata o važnosti razvijanja ključnih kompetencija kroz obrazovanje, posebno kada je u pitanju kreativnost. Polazi se od temeljne pretpostavke da je osnovna uloga obrazovanja razvijanje kompetencija koje će djeci biti potrebne u budućnosti kako bi se prilagodili svijetu što se brzo mijenja. Takav pristup nadilazi vještine temeljne pismenosti, a odnosi se na vještine 21. stoljeća, gdje se kreativnost izdvaja kao ključna.

⁵ Najveće svjetsko istraživanje u oblasti obrazovanja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

S obzirom da će današnja djeca vjerovatno obavljati poslove koji još uvijek ne postoje, kreativnost je neophodna vještina za snalaženje u dinamičnoj budućnosti.

Kreativna pedagogija

Globalni interes za kreativnost u domeni obrazovanja raste na prelazu u 21. stoljeće. Društvene i ekonomske promjene uvjetovale su povezivanje kreativnosti s pedagoškom praksom, stvarajući tako koncept *kreativne pedagogije*⁶, koja treba unaprijediti sistem obrazovanja i uskladiti ga s onim što djecu i mlade očekuje u budućnosti. Kreatori obrazovnih politika posebnu pažnju usmjeravaju na rekonceptualizaciju kurikuluma i načina njegove realizacije kroz integraciju kreativnosti ali i drugih generičkih vještina koje omogućavaju bolje snalaženje i djelovanje u budućnosti, poput kritičkog mišljenja, vještina komunikacije i kolaboracije. Kreativnost se uzima kao polazna tačka kurikularne reforme koja je zahvatila mnoge zapadnoevropske i azijske zemlje, a i dalje se u naučnom diskursu raspravlja o tome kako se kreativnost može poticati u obrazovnom kontekstu i koji su pedagoški pristupi optimalni. Polazeći od takvih stajališta, Cremin i Chappell (2019) u svojoj studiji baziranoj na analizi 35 naučnih istraživanja, identificirali su sedam karakteristika *kreativne pedagogije*: generiranje i istraživanje ideja, ohrabrivanje autonomije, razigranost, rješavanje problema, preuzimanje rizika, ko-konstrukcija i saradnja, kreativnost nastavnika.

Različiti autori (Beghetto 2012, 2013, 2017; Dezuanni i Jetnikoff, 2011; Lin 2011, 2014) ponudili su svoje konceptualizacije *kreativne pedagogije* ukazujući na prioritet kreativnog obrazovanja. *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* (NACCCE, 1999) među prvima skreće pažnju na značaj kreativnog obrazovanja,

⁶ Pojam *kreativna pedagogija* odnosi se na koncept u čijem je fokusu odnos između kreativnosti i pedagoške prakse. Posljednjih decenija *kreativna pedagogija* predstavlja jedan od najvažnijih koncepata u području obrazovanja.

usmjerenog na razvijanje kapaciteta djece i mladih za kreativno djelovanje i stvaranje originalnih ideja. U ovom izvještaju navodi se da se kreativno obrazovanje može ostvariti jedino preko *kreativnog poučavanja* koje se operacionalizira preko dva temeljna oblika: *poučavanje s kreativnošću* i *poučavanje za kreativnost*. Poučavanje s kreativnošću određuje se kao korištenje kreativnih pristupa kako bi se učenje učinilo zanimljivijim i efikasnijim. S druge strane, poučavanje za kreativnost definira se kao oblik poučavanja koji ima za cilj razvijanje dječijeg kreativnog razmišljanja ili ponašanja. Kroz poučavanje za kreativnost djeca se ohrabruju da vjeruju u svoj kreativni potencijal, prepoznaju se i otkrivaju njihove kreativne mogućnosti te se potiče radoznalost, samopouzdanje, neovisnost i otvorenost za nove i neobične ideje.

Isticanje značaja *poučavanja za kreativnost* bila je važna u skretanju pažnje na kreativnost u kontekstu razvoja kurikuluma. Međutim, kako Jeffrey i Craft (2004) navode, postoji opasnost da ova dihotomija postane institucionalizirana u obrazovnom diskursu i stvori lažnu konstrukciju pedagoške stvarnosti. *Kreativno poučavanje* i *poučavanje za kreativnost* treba shvatati kao dva procesa koja se nekad dešavaju u isto vrijeme, a nekada se nadovezuju tako da jedan spontano proistječe iz drugog. Poučavanje za kreativnost najčešće proizlazi iz konteksta u kojem odgajatelji ili nastavnici poučavaju kreativno – planirano ili spontano.

Dezuanni i Jetnikoff (2011) kreativnu pedagogiju određuju kao kreativno i inovativno uređenje kurikuluma i razvoj dječijih kreativnih kapaciteta. Lin (2011, 2014) također se bavio konceptualizacijom kreativne pedagogije, te je dao svoj triangularni model, kroz koji je nastojao osporiti praksu naglašavanja prenošenja znanja, a zanemari vanja djelovanja učenika.

Model uključuje tri međusobno povezana elementa – *kreativno podučavanje*, *poučavanje za kreativnost* i *kreativno učenje*, koji se dopunjuju, rezultiraju jedni drugima i čine jedan dinamičan proces (Slika 4). Prvi element ovog modela – *kreativno poučavanje* naglašava ulogu odgajatelja/učitelja u osmišljavanju kreativnih pristupa kako



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

bi učenje bilo efikasnije i poticajnije. Drugi element – *poučavanje za kreativnost* više se fokusira na ciljeve i strategije razvoja kreativnih kapaciteta učenika. Ova dva elementa kreativne pedagogije smatraju se međusobno povezanim, te se i jedan i drugi zasnivaju na poticanju kreativnosti, prvi kroz entuzijizam i kreativnost odgajatelja/učitelja, a drugi kroz stvaranje konteksta za razvoj kreativnih potencijala djece. Treći element – *kreativno učenje* proizlazi iz prethodnih dvaju, a odnosi se na situacije u kojima djeca uče spontano, aktivno i kreativno, a ne pasivno preko autoriteta odgajatelja ili nastavnika.



Slika 4. Tri elementa kreativne pedagogije. Adaptirano prema: Lin (2014: 45).

Beghetto kreativno poučavanje (2012, 2013, 2017) određuje kao polimorfni čin koji se najčešće pojavljuje u tri različita ali međusobno povezana oblika. Pored već prethodno poznatih dvaju – poučavanje *za kreativnost* i poučavanje *sa kreativnošću*, on uvodi novi – poučavanje *o kreativnosti*. Smatra da svaki od ovih oblika kreativne nastave ima različite pedagoške ciljeve i zasniva se na različitim vrstama znanja. Prema tome, samo zato što neko zna kako poučavati o kreativnosti ili čak kako poučavati za kreativnost ne znači da bi znao i kako poučavati kreativno (Beghetto, 2017). Analizirajući dalje specifična znanja u okviru navedenih triju oblika kreativnog poučavanja, možemo doći

do zaključka da ukoliko neko zna poučavati *o, za i sa kreativnošću* u određenoj domeni i u odnosu s djecom određenog uzrasta, ne mora značiti da će to moći i u drugim domenama ili uzrasnim grupama. Upravo to otkriva slojevitost i suptilnost u primjeni navedenih oblika poučavanja.

Poučavanje *o kreativnosti* zasniva se na prenošenju znanja o kreativnosti, počevši od konceptualizacije kreativnosti preko ključnih teorija do načina na koje se može razvijati i manifestirati. Ovaj pedagoški cilj može se realizirati ukoliko onaj koji poučava posjeduje znanje o kreativnosti (poznavanje ključnih koncepata i teorija kreativnosti), ali i pedagoško znanje koje omogućava pedagoško oblikovanje spoznaja o kreativnosti u odnosu na dob učenika i kontekst ili sadržaj predmeta. Dok je poučavanje *o kreativnosti* usmjereno na povećanje znanja o kreativnosti kao fenomenu, poučavanje *za kreativnost* ima za cilj njegovanje kreativnog mišljenja i kreativnog djelovanja kod učenika. Implicira spoj znanja o kreativnosti i pedagoškog znanja o tome kako unaprijediti kreativnost, što ne uključuje samo poznavanje niza kreativnih tehnika, već i posjedovanje senzibiliteta za njihovu primjenu u specifičnim domenama, kontekstima i različitim uzrasnim grupama. Poučavanje *za kreativnost* implicira modeliranje kreativnosti u odnosu s onima koji se poučavaju (Sternberg, 2010a). Poučavanje *sa kreativnošću* označava se još i terminom “kreativno poučavanje” jer se odnosi na kreativan pristup nastavi. Beghetto (2017) u ovom obliku locira kreativnost u samom činu poučavanja umjesto da je pozicionira kao predmet (tj. poučavanje *o kreativnosti*) ili ishod nastave (tj. poučavanje *za kreativnost*). Dakle, ona implicira proces u kojem do izražaja dolaze sposobnosti odgajatelja/učitelja da kreativno oblikuje sadržaj i pristup specifičnom kontekstu i uzrastu djeteta. U skladu s tim Beghetto (2017) navodi da se ovaj oblik poučavanja zasniva na znanju koje je specifično za poučavanje određenih predmeta i određenoj populaciji učenika. To bi značilo da ako neko zna kreativno poučavati matematiku učenike osmog razreda ne znači da bi to znao i s učenicima prvog razreda.

Poučavanje *o, za i sa kreativnošću* u kontekstu predškolskog odgoja i obrazovanja treba shvatiti u duhu savremene paradigme i razvojnog



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

kurikulumu koji se temelji na konstruktivističkom i sukonstruktivističkom pristupu. Svaki od navedenih oblika poučavanja potiče kreativnost kod djece na različite načine. Naprimjer, kreativno poučavanje osigurava poticajnu klimu u kojoj djeca preuzimaju (intelektualne) rizike i pomiču vlastite granice (Lilly i Bramwell-Rejskind, 2004, prema: Beghetto, 2017). Ova tvrdnja zasniva se na bihevioralnom modeliranju kreativnog ponašanja odgajatelja (kao što su preuzimanje rizika, učenje iz grešaka, fleksibilnost, otvorenost za nova iskustva), što pomaže u uspostavljanju klime u kojoj se djeca osjećaju ohrabrenim i podržanim u ispoljavanju sličnog ponašanja. Spremnija su istraživati različite ideje i perspektive, fleksibilnije razmišljati i preuzimati rizike kako bi pokušala nešto novo i drugačije.

Polazeći od navedenih specifičnih vrsta znanja koja su potrebna budućim odgajateljima i učiteljima u oblikovanju kreativnog poučavanja, važno je promišljati o tome kako se mogu sistematski razvijati u toku inicijalnog obrazovanja. Ukoliko se ovaj model preslika na inicijalno obrazovanje predškolskih odgajatelja i njihovo djelovanje u praksi, postaje očigledno koliko je važno da poučavanje *o, za i sa kreativnošću* bude zastupljeno u toku inicijalnog obrazovanja, a potom i profesionalnog usavršavanja ukoliko se želi postići poticajan kontekst za kreativni razvoj djece u vrtiću. To znači da budući odgajatelji kroz inicijalno obrazovanje ne bi trebali samo učiti o kreativnosti, već bi i sami trebali biti izloženi situacijama u kojima se potiču na kreativnost i kreativno poučavaju. Takva vrsta iskustava ne samo da predstavlja važan model kreativnog ponašanja već i potiču kreativnost koju budući predškolski odgajatelji trebaju koristiti u svom daljem profesionalnom razvoju. Kako očekivati da se predškolski odgajatelji ponašaju kreativno u interakciji s djecom ukoliko se te vještine nisu poticale kroz njihovo inicijalno obrazovanje? U vezi s navedenim treba naglasiti da je u toku inicijalnog obrazovanja budućim predškolskim odgajateljima potrebno osigurati dvije vrste iskustava u okviru svakog oblika kreativnog poučavanja: oni trebaju učiti o kreativnosti, ali i učiti kako poučavati o kreativnosti; trebaju iskustva poučavanja za kreativnost, ali i stjecati znanja i razvijati vještine poučavanja za krea-

tivnost; trebaju iskustva kreativnog poučavanja, kao i znanja i vještine o kreativnom poučavanju. Svi navedeni oblici su važni jer odgajatelji ne mogu razvijati dječije kreativne sposobnosti ako se razvoj njihovih kreativnih sposobnosti i znanja zapostavlja, te ukoliko ne stječu znanje i vještine za to, posebno tokom inicijalnog obrazovanja. Pretpostavka za ovo je postojanje kreativne kompetencije univerzitetskih nastavnika, što se također pokazuje kao važno područje budućih istraživanja.

Beghetto (2017) opisuje da kreativno poučavanje ima tendenciju da bude efemeran fenomen, odnosno da je prolazno u praksi, kao i svi ostali oblici poučavanja. Kreativno poučavanje i oblikovanje aktivnosti u vrtiću je izgubljeno i nevidljivo ukoliko o njemu nema zapisa. U tom slučaju je izgubljena i mogućnost učenja, posebno od kreativnih odgajatelja koji bi mogli biti dobri modeli kreativnog poučavanja. Osim toga, ukoliko nekreativno ponašanje odgajatelja ostaje nevidljivo, gube se prilike u kojima bi oni osvijestili svoje pristupe, a potom ih nastojali unaprijediti. Stoga, kada se govori o profesionalnom usavršavanju odgajatelja *o, za i sa kreativnošću*, važnu ulogu ima proces refleksije na konkretno iskustvo i dokumentiranje⁷ odgojno-obrazovne prakse. Pedagošku dokumentaciju u vrtiću Slunjski (2020) vidi kao sredstvo „profesionalnog buđenja“ odgajatelja i dekonstrukcije zastarjelog shvatanja odgojno-obrazovne prakse.

Iako je riječ o oblicima poučavanja koje se u praksi pojavljuju isprepleteno, moguće je ukazati na one kojima se može dati prednost u odnosu na druge, uzimajući u obzir razvojne karakteristike djece s kojom se stupa u interakciju. S obzirom da je za učenje djece predškolske dobi presudno osigurati motivacijski kontekst u kojem će ona aktivnosti doživjeti smislenim i poticajnim, kreativno poučavanje važno je temeljiti na kreativnim pristupima koji učenje čine zanimljivijim, koji pobuđuju radoznalost i motivaciju za učenje. To pripada domeni poučavanja *sa kreativnošću* koje potiče dječiju kreativnost (zbog kreativnih iskustava

⁷ Slunjski (2020) pedagošku dokumentaciju razlikuje od nagomilavanja artefakata koji postaju sami sebi svrhom (obična registracija činjenica bez ikakve namjere da se „zabilježeni tragovi“ kasnije upotrijebe za analizu). Dobra dokumentacija podrazumijeva svjedočanstva (fotografije, transkripti razgovora, audio i videozapisi, dječiji radovi...) o procesu učenja djece i odraslih koja su podložna analizi i refleksiji.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

u odnosu na kreativne modele) i vodi ka poučavanju *za kreativnost*. Omogućavajući poticajan kontekst u kojem će djeca razvijati smislene aktivnosti, otvara se tako put za realizaciju drugog pedagoškog cilja, a to je poticanje dječijih kreativnih potencijala. U predškolskom periodu naglasak treba biti na pobuđivanju motivacije i želje za učenjem i kvalitetnim iskustvima kroz mogućnosti kreativnog učenja.

Klinberg (2007: 36–37, prema: Palekčić 2015), elaborirajući odnos između učenja i interesa, ukazuje da učenje treba služiti tome da se iz njega razvije interes, odnosno da „učenje treba prestati a interes ostati tokom cijelog života“. Poučavanje *sa kreativnošću* u predškolskoj dobi treba težiti stvaranju konteksta u kojem će djeca razvijati interes i želju za učenjem i istraživanjem svijeta koji ih okružuje. Odgajatelj treba biti orijentiran na „otvoreni“ pristup u kojem će istraživati šta u vezi s određenom temom u djeci pobuđuje interes te razvijati kreativne pristupe u okviru kojih će se on dalje razvijati. „Odgojno-obrazovni pristup odgajatelja, u čijoj se potki nalaze stvarni interesi djeteta i afirmacija njegova prava na istraživanje, otkrivanje, mišljenje, sudjelovanje i suodlučivanje, pruža mnogo prostora za samoorganizaciju djece i procesa njihova učenja (Slunjski, 2015: 106). Poučavanje *sa kreativnošću* i *za kreativnost* treba da rezultira kreativnim učenjem u kojem djeca imaju priliku da svoje ideje i interese propituju i kontinuirano razvijaju, a odgajatelj ih podržava primjerenim i pravovremenim uključivanjem.



DIO

II

ODREĐENJE KREATIVNOSTI – TEORIJE I MODELI IZ RAZVOJNE PERSPEKTIVE

*Svako dijete je umjetnik, no problem je kako
ostati umjetnikom nakon što dijete odraste.
Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kada sam
odrastao, trebao mi je cijeli život da ponovno
počnem crtati kao dijete.*

Pablo Picasso

Određenje kreativnosti

Danas se svi dive kreativnosti vjerujući da je ona rješenje za sve sadašnje i buduće probleme (Kampylis i Valtanen, 2010). Međutim, istovremeno se smatra da je kreativnost kompleksan pojam za koji nema univerzalne definicije i potpune saglasnosti (Pušina, 2018, 2020a), te da se njeno razumijevanje mijenjalo smjenom različitih paradigmi. Fokus sa eminentne (*Veliko K*) kreativnosti postepeno se pomjerao na uvažavanje svakodnevnog (*malo k*) kreativnosti, a period od početka 20. stoljeća smatra se prekretnicom u smjeru demokratizacije kreativnosti. Uslijedio je period njenog intenzivnijeg proučavanja i konceptualizacije.

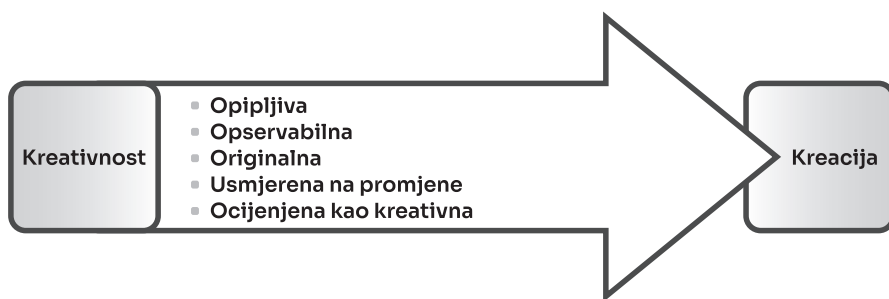
Kreativnost se može definirati kao sposobnost stvaranja novog kako u materijalnom svijetu tako i u svijetu ideja (*Merriam-Webster Online rječnik*, 2019, prema: Pušina 2020a) ili kao razvoj novih ideja kroz proces eksperimentiranja (Jones, Svejenova, Pedersen i Townley, 2016). Kreativnost je sposobnost generiranja, artikulacije ili primjene inventivnih ideja, tehnika i perspektiva (Ferrari et al., 2009). Plucker, Beghetto i Dow (2004) definiraju kreativnost kao interakciju između sposobnosti, procesa i okruženja pomoću koje pojedinac ili grupa proizvodi uočljiv proizvod koji je i nov i koristan, kako je definirano u društvenom kontekstu. Kreativnost je sposobnost da se dođe do novih ideja koje su iznenađujuće ali razumljive, također i vrijedne na neki način (Boden, 2001), ili sposobnost stvaranja novih i korisnih proizvoda (Mumford, 2003). Prema Pušini (2018), kreativnost implicira nonkonformizam i „opiranje uobičajenom toku stvari“, jer kreativne osobe često vide mnogo dalje od grupe kojoj pripadaju. Biti kreativan znači sagledati poznato iz različitih perspektiva, pronaći nove odnose između stvari koje nisu bile povezane prije, pronaći u datom okviru nove alternative (Landau, 2007).

Kampylis i Valtanen (2010) analizirali su i poredili 42 definicije kreativnosti, te otkrili da bez obzira na različite pristupe među istraživačima postoji konsenzus i ukrštanje u ključnim komponentama za razumijevanje kreativnosti: (1) kreativnost je ključna sposobnost pojedinca, (b) kreativnost pretpostavlja namjernu aktivnost (proces), (3) kreativni proces dešava se u specifičnom kontekstu (okruženju), (4) kreativni



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

proces podrazumijeva stvaranje proizvoda (materijalnih ili nematerijalnih), koji moraju biti novi (originalni, nekonvencionalni) i primjereni (vrijedni, korisni) u određenoj mjeri, barem za kreativne pojedince. Iz navedenog je vidljivo da postoje različite dimenzije u odnosu na koje se može pristupati kreativnosti. O kreativnosti se najčešće govori kao o sposobnosti, procesu i produktu. Amabile (1983) isticala je da se kreativnost može smatrati proizvodom za koje odgovarajući promatrači procjenjuju da su kreativni, a može se smatrati i procesom kojim se proizvodi nešto tako cijenjeno. Chetan (2019) ističe da je važno napraviti razliku između kreativnosti i kreacije (*Slika 5*) jer kreativni činovi zahtijevaju vrijeme (ponekad godine ili decenije⁸), emocionalni i kognitivni angažman. Stoga spomenuti autori zaključuju – ako se kreativnost proučava samo u kontekstu kreacije (produkta), to može dovesti do prilično restriktivne definicije kreativnosti, koja izostavlja dinamičku međusobnu igru različitih elemenata. Kreativnost je čin koji traje, bez obzira da li vodi stvaranju, a čak i kada vodi do stvaranja, originalnost i korisnost možda neće biti odmah mjerljivi (Corazza, 2016, prema: Chetan, 2019). Pušina (2018a) također ukazuje na terminološku jasnoću među terminima kreativni potencijal i kreativno ponašanje, gdje se kreativni potencijali operacionaliziraju kao kognitivne sposobnosti i procesi te dispozicije ličnosti koje omogućavaju kreativnu ekspresiju.



Slika 5. Komponente kreacije. Adaptirano prema: Chetan (2019: 7).

⁸ Od koncepcije nove ideje do njene implementacije postoje dugi periodi inkubacije, npr. ovaj period je trajao 17 godina za Newtona (Vygotsky, 2004).

Slatina (2005) kreativnost određuje kao oblik slobodne životne aktivnosti koja odgovara dubokoj dječijoj potrebi za samorealizacijom. Pušina (2020a) ističe da je u srcu kreativnosti potreba za stvaranjem. Buber (2002, prema: Pavić-Orešković i Tomić, 2018) potrebu za stvaranjem određuje kao *temeljni, autonomni i nederivativni instinkt*, koji se manifestira kroz – *potrebu stvarati predmete, imati vlastiti udio u nastajanju predmeta, biti subjekt u događanju proizvodnje*. Ova potreba primjećuje se već kod djece u ranom djetinjstvu koja pokazuju afektivnu angažiranost kada su uključena, te osjećaj dosade i nemotiviranosti kada se očekuje da pasivno prate i posmatraju. Dijete ima otpor prema monotoniji, ono ima potrebu za novim, što pobuđuje njegovu pažnju i aktivnost (Slatina, 2005). Dijete ima potrebu biti uključeno i stvarati ono što je za njega smisleno u datom kontekstu. Stoga Buber (2002, prema: Pavić-Orešković i Tomić, 2018) ističe da ukoliko odgojno-obrazovna nastojanja žele prepoznati i razvijati kreativne sposobnosti, trebaju osloboditi instinkt stvaranja.

Instinkt stvaranja moguće je osloboditi kreiranjem okruženja koje pobuđuje radoznalost i intrinzičnu motivaciju. Pušina (2020a) smatra da “kreacijski proces suštinski započinje, više ili manje svjesno iznutra, gdje nam psihologijski konstrukt intrinzičke motivacije (radoznalost, želja za postignućem, nivo aspiracije) ‘priskače’ u pomoć”. Amabile (1997) ukazuje da postoje brojni dokazi da će ljudi biti najkreativniji kada su prvenstveno intrinzično motivirani, a ne ekstrinzično (nadzorom, nadmetanjem s vršnjacima, nagradom i sl.). Slatina (2005) zaključuje da je kreativnost oblik slobodne životne aktivnosti koja odgovara dubokoj dječijoj potrebi za samorealizacijom. Iz toga slijedi da je kreativnost duboko ukorijenjena u iskonskim potrebama djece i odraslih, koje potiču na razvoj i samousavršavanje. Ona je univerzalna potreba i mogućnost. Danas se smatra da ne postoji osoba koja nije ili ne može biti kreativna. Međutim, dug je put bio do takvog demokratičnog poimanja kreativnosti, koji ćemo predstaviti u nastavku.



Tri paradigme u istraživanju kreativnosti

Glăveanu (2009, 2010) ukazuje na tri paradigme u poimanju i istraživanju kreativnosti, koje podrazumijevaju historijski slijed i progresiju, ali i isprepletenost u današnjem naučnom diskursu. *On-paradigma* opisuje se kao najjači individualistički stav u konceptualizaciji kreativnosti, a veže se za period kada kreativnost nije dominirala naučnim diskursom. Kreativnost se u ovoj paradigmi odnosi na najviše nivoe stvaranja ili historijsku kreativnost, gdje kreativni doprinos ostavlja historijski trag u određenoj domeni ili čak za cijelo čovječanstvo. Kreativna osoba ili genijalac odvajala se od zajednice, smatrali su je odabranom božanskim nadahnućem ili posebnim biološkim darom s kojim se rađa. Prvi koji je inicirao paradigmatSKU promjenu, kako navodi Glăveanu (2009), bio je Gordon Allport, ukazavši da kreativnost nije isključivo vezana za velika otkrića i nije svojstvena samo pojedincima, već su svi pojedinci obdareni kreativnim potencijalom koji se na različite načine ostvaruje. Tako nastaje *Ja-paradigma*, koja ujedno predstavlja demokratizaciju kreativnosti jer naglašava da je svaki pojedinac kreativan i da se kreativnost može poticati. Međutim, kako navodi Glăveanu (2009), *Ja-paradigma* nije se puno odmakla od *On-paradigme*, jer je i dalje naglasak na izolovanoj osobi, uz isticanje kognitivnih, a ne i socijalnih aspekata kreativnosti. Glavna prekretnica ka fokusu istraživanja socijalne prirode kreativnosti desila se od 50-ih ka 70-im godinama 20. stoljeća, kada se rađa *Mi-paradigma* kreativnosti. U kontekstu ove paradigme socijalno okruženje u velikoj mjeri odgovorno je za poticanje ili inhibiranje kreativnosti. Shodno paradigmatSKOM pluralizmu koji je određivao tokove istraživanja kreativnosti, razvijale su se i mnoge teorije i modeli nastojeći rasvijetliti i eksplicirati kreativnost.

Teorije i modeli kreativnosti

Kozbelt, Beghetto i Runco (2010, prema: Pušina 2020a) ukazuju na deset temeljnih analitičko-komparativnih kategorija u proučavanju

kreativnosti (razvojni, psihometrijski, ekonomski, stadijski i komponentno procesni, kognicijski, rješavanje problema i ekspertnost, pronalaženja problema, evolucijski, tipologijski i sistemski). Ovakav način klasifikacije i kompariranja teorija/modela kreativnosti misaona je orijentacija u odnosu na ključne koncepte, elemente (*4P*) i nivo uticaja (*4K*) koji dolaze do izražaja u različitim teorijama/studijama. Polazeći od glavne ideje ove knjige – da se kreativnost razvija tokom cijelog života kroz razvojna iskustva što ih jedinka stječe u različitim okruženjima, razvojne teorije/modeli kreativnosti (i one koje sadržavaju njene elemente) uzimaju se kao temeljni okvir analize. Razvojne teorije kreativnosti ukazuju da se kreativnost razvija vremenom putem interakcije ličnosti i okruženja. Pomažu u razumijevanju korijena kreativnosti kao i faktora koji igraju presudnu ulogu u razvoju kreativnosti (okruženje, višestruki uticaji koji se mogu pratiti kroz vrijeme, uloga igre). Upravo zbog toga su dobar izbor kada se žele eksplicirati različiti uticaji, poput onih u porodičnom i vrtičkom okruženju u ranom i predškolskom periodu.

Hui et al. (2019) navode da je kreativnost dinamična te da kroz životni tok raste i opada i služi različitim svrhama. Koristi se interesantnim primjerom opisujući da predškolsko dijete ispoljava kreativnost smišljajući pjesme sa zanimljivim rimama, adolescent eksperimentiše s novim idejama u potrazi za ličnim izražavanjem, dok u zrelijoj dobi inženjer nastoji stvoriti novi proizvod kako bi ostvario finansijsku zaradu ili društveni uticaj. Starija odrasla osoba uključuje se u kreativno izražavanje kako bi reinterpretirala smisao svog života. Dakle, kada se govori o kreativnosti, nužno je ukazati na razvojni kontinuitet, ali i na varijacije u njenoj manifestaciji i svrsi. U nastavku će se kroz analizu različitih teorija staviti veći naglasak na razumijevanje kreativnosti u ranom djetinjstvu u odnosu na odraslu dob.



Teorija 4P

Teorija koja se najčešće koristi kada se želi napraviti pregled istraživanja u području kreativnosti jeste teorija koju je predložio Rhodes (1961). Analizirajući veliki broj definicija, Rhodes (1961) je konceptualizirao kreativnost preko četiri elementa („4P“ model) koja su presudna za njeno pojavljivanje: *persona*, *proces*, *pritisak/okruženje*, *proizvod*. On smatra kako kreativno ponašanje ovisi o individualnim karakteristikama pojedinca u interakciji s okruženjem (*pritisak*), o kvaliteti kreativnog *procesa* (mišljenja), pri kojem nastaje kreativni *proizvod*. Prema njegovom poimanju, riječ kreativnost je imenica koja se odnosi na fenomen gdje osoba saopćava novi koncept (*proizvod*). Pritom je mentalna aktivnost (*proces*) implicitna, kao i *pritisak* (*okruženje*), jer niko ne bi mogao zamisliti osobu koja živi ili radi u vakuumu. Pod pojmom *pritisak* Rhodes (1961) podrazumijeva vezu između pojedinca i njegovog okruženja. Slijedeći tu ideju dvadesetak godina kasnije, Bronfenbrenner (1979) razvija ekološku teoriju, preko koje se otkriva slojevitost okruženja u interakcijskoj vezi s pojedincem koji mu pripada. Na sličan način su Runco i Pagnani (2011) kasnije ovu vezu (*pritisak*) dalje operacionalizirali kroz šest nivoa socijalizacije što djeluju na razvoj kreativnosti: *fizičko okruženje*, *porodični odgoj*, *školska iskustva*, *okruženje na radnom mjestu*, *kulturna tradicija* i *historijski milje u kojem smo rođeni*. Prema tome, može se zaključiti da na razvoj kreativnosti ne utiču samo proksimalna iskustva u neposrednom okruženju, već i ona distalna koja se nalaze na periferiji. Smatra se da okruženje inače predstavlja najširu kategoriju istraživanja kreativnosti (Runco i Pagnani, 2011).

Od *personalnih karakteristika* Rhodes (1961) sumira da je za kreativnost presudna radoznalost⁹, otvorenost za nova iskustva, prihvatanje izazova i razumnih rizika, avanturizam, upornost i samopouzdanje. Poimanje *procesa* temelji se na misaonim procesima koji uključuju sagledavanje problema, stvaranje hipoteza i tražanje za odgovori-

⁹ O radoznalosti pogledati više u trećem poglavlju.

ma, pri čemu osoba prolazi kroz faze za koje je potrebno vrijeme kako bi ideja sazrela (preparacija, inkubacija, iluminacija i verifikacija). Da bi se poticale i podržavale sve faze kreativnog mišljenja, neophodan preduvjet je *okruženje (pritisak)*, koje može omogućavati ili inhibirati navedeni proces.

Ovo je jedna od onih teorija kreativnosti koje ukazuju na *proizvod* kao krajnji rezultat kreativnog rada. Implicira put u kojem se ideja kao misao što se želi prenijeti drugima utjelovljuje u opipljivu formu (proizvod) predstavljajući zapis čovjekovog razmišljanja u nekom trenutku (Rhodes, 1961). Međutim, mnogi autori (Runco, 1996, 1999; Runco i Pagnani, 2011) smatraju da se isticanjem proizvoda u određenju kreativnosti oduzima mnogo od svakodnevnog kreativnosti, posebno dječije, jer ne rezultira svaki kreativni proces na kraju proizvodom. Naprimjer, kreativnost kod djece najčešće dolazi do izražaja u dječijoj igri, koja ne rezultira konačnim proizvodom ili on nema posebnu vrijednost ili korisnost.

U literaturi postoji konsenzus da kreativni proizvodi trebaju udovoljavati određenim kriterijima, kao što su *novstvenost*, originalnost i korisnost (Plucker, Beghetto i Dow, 2004; Amabile i Pratt, 2016). U analizi dječije kreativnosti također se pojavljuje nekoliko dilema. S obzirom da djeca otkrivaju i kreiraju nama već poznate stvari, kako onda vrednovati produkt s aspekta novine i originalnosti? Također, produkti koje djeca stvaraju u kreativnom činu često u društvu nemaju onu vrijednost koja se pridaje proizvodima koje stvaraju odrasle osobe. Kako onda vrednovati dječije produkte s aspekta korisnosti? Koliko produkti trebaju biti novi i kome da bi se smatrali kreativnim?

Eksplikirajući elemente navedene teorije kroz prizmu predškolskog kurikuluma (*Tabela 2*), Udomtamanupab (2020) *4P* operacionalizira uvodeći četiri elementa predškolskog kurikuluma: *kreativni proces* (kreativne aktivnosti, jezik i komunikacija), *kreativni pritisak* (igračke, mediji i materijali), *kreativni proizvod* (kreativna misao, kreativne ideje i artefakti), *kreativna osoba* (senzibilan odgajatelj koja omogućava djeci da slobodno uče i istražuju). Kreativni proces opisuje kroz niz sposobnosti kojima djeca mogu izraziti sebe na drukčiji



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

način. To su kreativne aktivnosti u kojima djeca proizvode nove, originalne i fleksibilne ideje kao što su crtanje, slikanje, igra s bojama, kolažom i drugim materijalima. Osim toga, djeca mogu koristiti jezik da izraze sebe kroz komunikaciju, muziku ili se izražavati jezikom tijela - kroz pokret.

Tabela 2. Pregled dimenzija kreativnosti prema teoriji 4P kroz predškolski kurikulum. Adaptirano prema: Udomtamanupab (2020: 116).

Kreativni proces	Kreativni produkt	Kreativni pritisak	Kreativna osoba
Kreativne aktivnosti: pisanje, slikanje, igranje s bojama, izrada predmeta ručno	Artefakti ili umjetnička djela kojima dijete izražava vlastite misli i osjećaje	Kreativni mediji, materijali, igračke i produkti kreativnog rada	Odgajatelj koji se odnosi s ljubavlju i brigom
	Kreativne ideje	Otvoreni materijali	Odgajatelj koji pruža osjećaj sigurnosti
Kreativni jezik i komunikacija: konverzacija, komunikacija i poezija	Kreativna misao	Prirodni materijali	Omogućuje djeci da slobodno uče kako bi razvili svoju maštu
Muzika i pokret			Senzibilan odgajatelj

Temeljem navedenog može se zaključiti koliko je važno osvijestiti elemente 4P u predškolskoj odgojno-obrazovnoj praksi kako bi se stvarao kontekst za razvoj dječije kreativnosti. Odgajatelji bi trebali kontinuirano evaluirati svoj rad u cilju dolaženja do odgovora na pitanje da li i na koje načine osiguravaju sve elemente neophodne za stvaranje kreativnog konteksta i poticanje kreativnosti (*Tabela 3*).

Tabela 3. Implikacije teorije 4P na odgojno-obrazovni kontekst koji stvaraju predškolski odgajatelji

Elementi 4P	Refleksivna pitanja za predškolske odgajatelje
Persona	Da li sam otvoren za nova iskustva, entuzijastičan i senzibilan u odnosu s djecom? Koje osobine negujem i ohrabrujem u svakodnevnoj interakciji s djecom? Na koji način potičem i omogućavam radoznalost? Osnažujem li djecu da budu otvorena za nova iskustva i prihvataju razumne izazove? Jačam li njihovo samopouzdanje i istrajnost?
Proces	Potičem li djecu na istraživanje, da stvaraju hipoteze i tragaju za odgovorima? Omogućavam li potrebno vrijeme i kontekst za razvoj ideja?
Pritisak (okruženje)	Koliko fizičko okruženje vrtića potiče kreativnost? Kako ga kreiram? Kakve materijale nudim? Kako stupam u interakciju? Osnažujem li roditelje za kreiranje kreativnog porodičnog okruženja?
Proizvod	Da li mi je bitniji proces ili proizvod? Uljepšavam li dječije radove ne mareći za proces? Kako se odnosim prema produktima dječije kreativnosti?

Nešto kasnije ova teorija proširena je od strane drugih autora, pa se u literaturi može pronaći i 5P (Simonton 1995) uz dodatak *persuazije* ili 6P (Runco 2003) uz dodavanje šestog elementa – *potencijala*. S druge strane, Gruszka i Tang (2017) u svom radu postavljaju pitanje: *Koliko slova P zaista ima u kreativnosti?*, aludirajući na promišljanje o tome da li je fenomen kreativnosti uopće do kraja istražen.

Investicijska teorija kreativnosti

Investicijsku teoriju kreativnosti razvili su Sternberg i Lubart (1991), povezujući dva udaljena koncepta – *investiciju i kreativnost* te ističući paralelu između kreativnog poduhvata i finansijskih ulaganja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Kroz ekonomsku metaforu „Kupuj jeftino, a prodaj skupo“ ova teorija pojašnjava da su kreativne osobe one koje znaju investirati u sasvim obične ideje koje će potom „prodavati“ skupo. Pod terminom „investicija“ ne podrazumijeva se samo novac, već to mogu biti i vrijeme, trud, kognitivni kapaciteti, emocionalna energija i sl. Kada su u pitanju resursi koji se mogu investirati u kreativnom poduhvatu, Sternberg i Lubart (1991) ukazuju na tri grupe resursa: *kognitivni resursi* (inteligencija, znanje), *afektivno-konativni resursi* (intelektualni stilovi, ličnost, motivacija) i *vanjski resursi* (okruženje), na koje treba gledati kroz konfluentnost, a ne kroz izolaciju. Konfluentno razumijevanje navedenih resursa sugerira međuzavisni, dinamički i sinergijski odnos, a ne njihov prosti zbir (Pušina, 2020a).

Inteligencija se smatra osnovnim resursom kreativnosti, a posebno su važni njeni sljedeći oblici: (a) *sintetičko mišljenje* za sagledavanje problema iz novih perspektiva i razmišljanje izvan okvira, (b) *analitička inteligencija* za prepoznavanje i odlučivanje koje ideje vrijedi slijediti a koje ne i (c) *praktična inteligencija* za uvjeravanje drugih u vrijednost novopredloženih ideja (Zhang i Sternberg, 2011). Uz inteligenciju znanje je neupitan resurs kreativnosti, jer, kako Zhang i Sternberg (2011) tumače, bez određenog nivoa znanja nema kreativnosti, a s druge strane, previše znanja i zaokupljenost određenim načinom gledanja na stvari pojedinca može spriječiti da razmišlja na nove načine. Prema tome, može se reći da kreativnost započinje u *zoni radoznalosti*¹⁰, u kojoj postoji informacijski jaz i motivacija da se sazna više. Mnogi autori (Amabile, 1983; Pušina, 2020a; Sternberg i Karami, 2021) ističu motivaciju – posebno intrinzičnu, kao presudnu u kreativnom stvaranju. Pušina (2019) navodi rezultate istraživanja sa školskim pedagozima u kojem se motivacija procjenjuje kao najznačajniji resurs kreativnosti. Na to ukazuje i savjet Sternberga (2020, prema: Sternberg i Karami, 2021) u kojem navodi da oni koji žele biti kreativni trebaju pronaći nešto što vole raditi. Ovo može biti i važna implikacija u radu s predškolskom djecom, pa se može reći – ukoliko

¹⁰ O zoni radoznalosti više riječi bit će u trećem poglavlju.

želimo da djeca budu kreativna, trebamo im dopustiti da pronađu nešto što vole raditi¹¹. Resursima kreativnosti smatraju se osobine ličnosti kao i sve ono što se nalazi oko nje (okruženje u kojem odrasta). Zhang i Sternberg (2011) ističu da neko može imati sve internalne resurse (naprimjer, crte ličnosti kao što su: otvorenost za novo iskustvo, tolerantnost na dvosmislenost, preuzimanje rizika...), ali bez okruženja koje podržava i nagrađuje kreativne ideje, kreativni potencijal koji pojedinac ima u sebi možda se nikada neće razviti.

Intelektualni stilovi smatraju se jednim od najvažnijih resursa kreativnosti. Pušina (2014, 2020a) ističe da intelektualni stilovi imaju značajnu ulogu u razumijevanju ljudske kreativnosti, te tumači *tro-složni model intelektualnih stilova* Zhangove i Sternberga (2005, 2006, 2012). Tip I implicira viši nivo kognitivne kompleksnosti, tip II niži nivo kognitivne kompleksnosti, dok stilovi tipa III reprezentiraju procesiranje informacija i zadatke koji zahtijevaju visok nivo društvene saradnje (mogu manifestirati karakteristike i tipa I i tipa II, ovisno o prirodi zadataka i stepenu u kojem taj zadatak pobuđuje interes individue) (*Tabela 4*). Od posebnog značaja za kreativnost Pušina (2020a) izdvaja sve stilove tipa I, posebno zakonodavni stil, koji eksplicitno uključuje kreativne strategije mišljenja, te iz tipa III anarhijski i interni, kod kojih dolazi do izražaja fleksibilnost i neovisnost u mišljenju i djelovanju.

¹¹ Prema navedenom postaje očigledno koliko u odgojno-obrazovnom radu u predškolskim ustanovama treba cijeniti i uvažavati dječija interesovanja i motivaciju za određene teme ili fenomene. Prednost treba davati samoiniciranim aktivnostima djece u kojima mogu birati i razvijati aktivnosti u skladu s vlastitim interesima.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Tabela 4. *Intelektualni stilovi u trosložnom modelu.*

Pušina (2020a: 47, prema: Zhang i Sternberg, 2005)

Tip	Stil	Preferencije i ključne karakteristike
I	Liberalni	Rad na zadacima koji uključuju novinu i dvosmislenost
	Sudski	Rad na zadacima koji omogućuju prosudbu i evaluiranje učinaka drugih ljudi
	Globalni	Veće posvećivanje pažnje općim aspektima pojava i apstraktnim idejama
	Hijerarhijski	Distribuiranje pažnje na više zadataka u skladu s vlastitom prosudbom o značaju prioriteta
	Zakonodavni	Rad na zadacima koji zahtijevaju kreativne strategije. Samostalno odlučivanje o vlastitim aktivnostima
II	Izvršni	Rad na zadacima koji uključuju jasnu strukturiranost i uputstva
	Monarhijski	Potpuno vremensko fokusiranje samo na jedan zadatak
	Lokalni	Veće posvećivanje pažnje detaljima
	Konzervativni	Rad na zadacima koji omogućuju primjenu postojećih pravila i procedura
III	Oligarhijski	Istovremeni angažman na više zadataka bez određivanja prioriteta
	Anarhijski	Rad na zadacima koji dopuštaju fleksibilnost po pitanjima <i>šta, gdje, kada i kako</i> raditi
	Interni	Rad na zadacima koji omogućuju neovisnost u radu
	Eksterni	Rad na zadacima koji uključuju saradnju s drugima

Iz razvojne perspektive posebno je važno analizirati oblikovanje stilova tokom odrastanja, te faktore koji na to utiču. Lazarević (1989, prema: Pušina, 2014) navodi kako se već na uzrastu od pet godina mogu primijetiti individualne razlike u intelektualnim stilovima. To znači da se o oblikovanju i razvoju intelektualnih stilova može govoriti već od najranije dobi. Pušina (2014) pojašnjava da su stilovi „odgojivi“ i modifikabilni te da su produkt socijalizacije. Razvijaju se potkrepljivanjem u različitim vremenskim periodima u toku razvoja, a roditelji i odgojni stilovi koje primjenjuju jedan su od najbitnijih faktora u tom procesu. U svakodnevnoj interakciji s djecom mogu

poticati intelektualne stilove koji se više (zakonodavni, liberalni) ili manje (izvršni) dovode u vezu s kreativnošću, a ona će usvajati one kojima su češće ili duže potkrepljivana:

“...što su djeca češće ohrabrivana da postavljaju pitanja, da u najvećoj mjeri sama tragaju za odgovorima, te odgovore upoređuju i vrednuju, to će biti više potican razvoj zakonodavnog i sudskog stila. Ako su djeca često ušutkivana, vjerovatno će biti potican više izvršni i interni stil. Odgojni postupci kao i odnosi među roditeljima takođe mogu biti izvor poticanja različitih stilova: atmosfera puna povjerenja, poticanja i ohrabivanja, zajedničkog odlučivanja i odgovornosti – jednom riječju demokratičnosti, vjerovatno će više poticati samostalnost, nezavisnost i odgovornost kod djece, što je blisko zakonodavnom, liberalnom i eksternom stilu. Nasuprot tome, nepovjerenje, prisila, kontrola, lažni autoritet i autoritarnost vjerovatno će više poticati izvršni stil.” (Pušina, 2014: 38)

Temeljem navedenog može se zaključiti da su odgojni postupci¹² odraslih prema djeci od najranije dobi neizmjereno značajni u razvoju njihovih intelektualnih stilova. U skladu s tim posebnu odgovornost imaju roditelji i predškolski odgajatelji kao prvi modeli i izvori socijalizacijskog konteksta. Stoga bi ključne karakteristike intelektualnih stilova u *trosložnom modelu* mogli koristiti kao okvir za autorefleksiju u svakodnevnom radu. Analizirajući vlastitu odgojno-obrazovnu praksu (Tabela 5), predškolski odgajatelji na taj način mogu uočiti koje stilove potkrepljuju ili koje segmente trebaju mijenjati kako bi stvarali optimalan kontekst za razvoj onih intelektualnih stilova koji se povezuju s kreativnošću.

¹² Pušina (2014) navodi rezultate empirijskog istraživanja prema kojima su dominantni prediktori stilova tipa I (koji se povezuju s kreativnošću) odgojni postupci usmjeravanja (savjet, lični primjer, stvaranje ideala, igra...). Sredstva poticanja (priznanja, pohvale, nagrade...) izdvaja kao dominantne prediktore stilova tipa II i tipa III. Korelacijskom i regresijskom analizom utvrdio je da su odgojna sredstva kao što su pohvala, odavanje priznanja, nagrađivanje za uspjeh, takmičenje i učenje kroz igru, davanje pozitivnog primjera, poticanje na koristan rad, savjetovanje i poučavanje bile više povezane sa svim stilovima nego sredstva sprečavanja kao što su primjedbe, opomene, kritike, prijetnje, prisila, kažnjavanje. Kažnjavanje kao sredstvo sprečavanja nije se pokazalo kao značajan prediktor bilo kojeg od stilova mišljenja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Tabela 5. Investicijska teorija kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1991)
i trosložni model intelektualnih stilova Zhangove i Sternberga (2005, 2006, 2012)
kao okvir autorefleksije za predškolske odgajatelje

Resursi kreativnosti	Da li u interakciji s djecom potičem/kreiram/pozitivno vrednujem:
Inteligencija	...sagledavanje problema iz novih perspektiva i razmišljanje izvan okvira? ...kritičko sagledavanje u slijeđenju različitih ideja? ...vještine uvjeravanja drugih u vrijednost vlastitih ideja?
Znanje	...istraživanje određenih tema i stjecanje znanja u specifičnim domenama?
Intelektualni stilovi	...rad na zadacima koji dopuštaju fleksibilnost? ...rad na zadacima koji uključuju primjenu kreativnih strategija i samostalnog odlučivanja o vlastitim aktivnostima? ...rad na zadacima koji uključuju neovisnost u radu?
Ličnost	...otvorenost za nova iskustva, tolerantnost na dvosmislenost, preuzimanje rizika?
Motivacija	...da pronađu ono što vole da rade i uživaju u tome? ...samoinicijativne aktivnosti u kojima dolazi do izražaja njihova intrinzična motivacija?
Okruženje	...prostor i materijale koji potiču i omogućavaju kreativne aktivnosti? ...fleksibilnu organizaciju vremena? ...ugodnu atmosferu i mogućnost izbora aktivnosti ili materijala s kojima djeca žele raditi? ...kreiranje okruženja uzimajući u obzir perspektivu djeteta – njihovih potreba, interesovanja i sklonosti?

Naprimjer, ako odgajatelji često potiču djecu da rade na zadacima koji uključuju jasnu strukturiranost i uputstva ili one u kojima se primjenjuju postojeća pravila a pritom ne stvaraju kontekst za rad na zadacima koji dopuštaju fleksibilnost ili primjenu kreativnih strategija i samostalnog odlučivanja o vlastitim aktivnostima, jasno je da se ne potkrepljuje oblikovanje onih intelektualnih stilova koji se smatraju resursima kreativnosti. Tako npr. Pušina (2014: 35) navodi da će rad djece na projektima više poticati zakonodavni, a predavanja izvršni i hijerarhijski stil, te zaključuje da „stilove treba ‘izazivati’ i

ohrabrivati kreativnim variranjem oblika i metoda u svim etapama nastavnog rada”. Iz toga slijedi da kreiranje predškolskog kurikuluma i osmišljavanje procesa učenja i življenja djece u vrtiću ima značajne poveznice s oblikovanjem intelektualnih stilova, koje bi trebalo jasnije naglasiti u predškolskoj teoriji i praksi. Kreiranje kreativnog predškolskog kurikuluma koji implicira poticajan kontekst konstrukcije i (su)konstrukcije znanja, umjesto poučavanja djece tradicionalnim činjenicama (Slunjski, 2008), prva je pretpostavka za bolje pozicioniranje kreativnosti unutar predškolskih ustanova. Za to su ipak potrebni kreativni odgajatelji koji rade na svojim profesionalnim kompetencijama i spremni su izaći „izvan okvira“. Da bi od tradicionalne prakse kontroliranja i „discipliniranja“ djece došli do razvoja odnosa s njima i kreativnog oblikovanja predškolskog kurikuluma, odgajatelji moraju izaći iz „okvira“ (Slunjski 2015, 2016).

4K model kreativnosti – razvojno poimanje kreativne magnitude

4K (engl. 4C) model¹³ kreativnosti specifičan je po tome što je u odnosu na druge teorije/modele mnogo više primjenjiv u obrazovnom kontekstu. Kako Beghetto (2018) ističe, upravo je to bila i namjera – da se pokuša izbrisati granica između kreativnosti kao psihološkog konstrukta i pedagogije u kojoj još uvijek nije bila dovoljno prihvaćena i shvaćena. Navodi da čak i njegove kolege iz oblasti obrazovanja koji su zastupali konstruktivističku perspektivu učenja nisu uviđali vezu između kreativnosti i učenja.

Kako bi razjasnio vezu između kreativnosti i učenja, usredsredio se na problem dviju velikih kategorija kreativnosti – *malo k* i *Veliko K*, koje nisu bile dovoljno inkluzivne da bi se na pravi način objasnio aspekt kreativnosti što ga je on prvobitno nazvao „subscript“¹⁴. Kada

¹³ Pušina (2020a) *modele* opisuje kao sheme reda i učinaka koji daju sažete preglede odnosa među pojavama, te ističe kako bi modeli trebali biti provjerljivi da bi imali funkciju teorije.

¹⁴ Onaj koji je umanjen ili manji.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

je svoje ideje izložio Kaufmannu, on ga je upitao: „Zašto to ne nazovemo mini c?“ Zajednička promišljanja dovela su ih do objavljivanja rada *Ka širem poimanju kreativnosti: slučaj za kreativnost Mini-c* (*Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity*) (Beghetto i Kaufman, 2007), u kojem obrazlažu svoju ideju *mini c* konstrukta.

Polazeći od potrebe za širim konceptualnim okvirom za razmatranje razvojne prirode kreativnosti, Beghetto i Kaufman (2007: 73) na taj način uvode treću kategoriju *mini c*, koju definiraju kao „novu i lično smisleni interpretaciju iskustava, radnji i događaja“ (isto, 73). Polazeći od toga da ljudi informacije iz okruženja ne preuzimaju pasivno, već filtriraju i tumače kroz postojeće koncepcije, te ih transformiraju i reorganiziraju, ovaj interpretativni i transformativni proces opisuju kao kreativni poduhvat nazivajući ga *mini c*. Pritom ukazuju da to ne znači kako je učenje kreativnost, već kako razvoj znanja i kasniji oblici kreativnog izražavanja (npr. *malo k* i *Veliko K*) imaju svoju genezu u *mini c* interpretacijama.

Beghetto i Kaufman nastavili su sarađivati na *mini c* konceptu i na kraju su proširili svoje poglede na ono što je postalo *4K* model kreativnosti (Kaufman i Beghetto, 2009), gdje su uveli kategoriju *Pro-k* kreativnost (Tabela 6). *Pro-k* kreativnost predstavlja kreativna dostignuća na profesionalnom nivou koja su napredovala dalje od *malo k* kreativnosti, ali još nisu dostigla (a možda nikada neće postići) eminentni status *Velikog K* (Kaufman i Beghetto, 2009).

Tabela 6. Razvojna gradacija kreativnosti: *mini k kreativnost, malo k kreativnost, Pro-k kreativnost, Veliko K kreativnost*

Mini k kreativnost (implicitna kreativnost) Kreativna mentalna konstrukcija osobe, poznata samo njoj. Način na koji osoba konstruira vlastitu sliku i znanje o svijetu koji ga okružuje. Zasniva se na idejama i kreativnim uvidima.	Malo k kreativnost (svakodnevna kreativnost) Svakodnevna kreativnost koju ispoljava prosječna osoba. Rezultira stvaranjem nečeg novog u svakodnevnim praktičnim situacijama (u vrtiću, u školi, na radnom mjestu u vlastitom domu i sl.).	Pro-k kreativnost (ekspertna kreativnost) Kreativnost koja dolazi do izražaja kod profesionalnih kreatora koji nisu dostigli genijalni i globalno priznati eminentni status. Prema tome, može se razlikovati domaćica koja kuha ukusna i kreativna jela (<i>malo k</i>) od profesionalnog kuhara koji zarađuje za život (<i>Pro-k</i>), ali nikad neće postati revolucionaran u smislu <i>Velikog K</i> kreativnog statusa.	Veliko k kreativnost (eminentna kreativnost) Historijski uticaj vrijednim genijalnim doprinosom. Kreativnost koja se pronalazi samo kod nekih osoba koje su ostvarile svjetski i historijski uticaj (Darwin, Picasso, Freud, Newton, Einstein).
---	--	--	---

Temeljem navedenog, *4K model* nastaje zbog spoznaje da je praznina koja prethodi *malom c* ili jaz koji postoji između *malog k* i *Velikog K* prevelik i ne omogućava jasniju gradaciju različitih oblika kreativnog djelovanja. Kako navode Kaufman i Beghetto (2009), ukoliko ne bi postojale jasnije gradacije, uspješni džez-muzičar koji zarađuje za život sviranjem džeza (ali nije npr. John Coltrane) mogao bi se svrstati u istu kategoriju kao srednjoškolac koji svira džez na školskim



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

koncertima ili u krugu porodice i prijatelja. Na ovaj način (što se smatra velikim doprinosom teoriji ljudskog stvaralaštva) omogućava se šire poimanje, jasnija distinkcija i preciznija kategorizacija kreativnosti, osobito u odnosu na stepen novosti, originalnosti i korisnosti.

S druge strane, oni koji kritički pristupaju ovom modelu upravo kategorizaciju kreativnosti smatraju neopravdanom (Runco, 2014a; Pušina, 2020a). Iako se u ovom modelu (4K) uočava razvojni put kreativnosti, zamjera mu se svođenje kreativnosti na kategorije. Runco (2014a) u vezi s tim ističe da je dihotomija *Veliko K/malo k* lažna, te da bi se više trebali fokusirati na ono što im je zajedničko umjesto onoga što ih razdvaja. Slično je i sa trihotomijom ili politomijom kada se dodaju druge kategorije poput *mini k* ili *Pro-k*. Prepoznavanje dodatnih kategorija u spektru kreativnosti otvara mogućnost osjetljivijeg pristupa (kao u slučaju skale Likertovog tipa sa više nivoa procjene), ali i dalje ostaje problem njene kategorizacije.

Kreativno poigravanje i mentalne konstrukcije koje nastaju u procesu (su)konstrukcije znanja predstavljaju kreativnost na nivou *mini k*, dok su materijalizirane ideje poput dječijih crteža ili trodimenzionalnih radova na nivou *malo k*. Dakle, mentalne konstrukcije koje još nisu izražene na opipljiv način naglašavaju intrapersonalnu kreativnost, koja se treba jednako njegovati i prepoznavati kao i materijalizirane ideje na nivou *malo k*. Put kreativnog sazrijevanja započinje otkrivanjem novih stvari i kreativnim poigravanjem, što pokazuju primjeri iz djetinjstva eminentnih osoba na nivou *Velikog K*. Poznato je, naprimjer, da se Einstein, koji se smatra utemeljiteljem moderne fizike, volio povlačiti i smišljati kreativne načine za igru. Ključna razlika između *mini k* i drugih kategorija kreativnosti na koju ukazuju Kaufman i Beghetto (2009) jeste da novost i smislenost kreativnih interpretacija ne moraju biti originalni ili (čak i smisleni) drugima. Dakle, dok se *mini k* bazira na intrapersonalnom prosuđivanju, ostali oblici kreativnosti podliježu interpersonalnom prosuđivanju u odnosu na stepen novosti, originalnosti i korisnosti.

Mini k i *malo k* je kreativnost koju pronalazimo u metafori o „stotinu jezika“ ili stotinu načina izražavanja u materijaliziranoj ili nema-

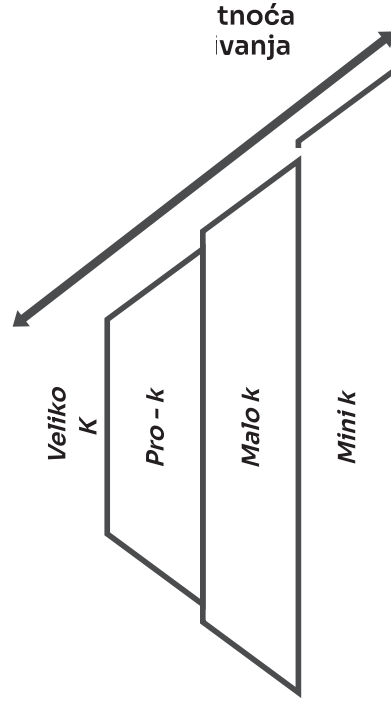
terijaliziranoj formi. One, za razliku od druga dva nivoa (*Pro-k* i *Veliko K*) pripadaju najviše dječijem svijetu, mada ih možemo pronaći i kod odraslih osoba. Dakle, ova četiri temeljna oblika nisu striktno vezana za uzrast, jer se svaka od navedenih može pronaći u odraslom pojedincu, međutim samo prve dvije možemo vezati za predškolski i školski period. *Mini k* i *malo k* mogu se nazvati još i akademskim oblicima kreativnosti jer se mogu uočavati i poticati kroz školski sistem (u vrtiću, školi, univerzitetu). One ukazuju na činjenicu da se kreativnost ne nalazi samo u djelima poznatih o kojima čitamo, već i u svakodnevnoj vrtićkoj ili školskoj učionici.

4K model (Beghetto i Plucker, 2006) može se uzeti kao okvir za razumijevanje geneze kreativnosti i razvojne putanje koju osoba može prolaziti i dostizati kompleksnije i zrelije oblike kreativne ekspresije. Vidljivo je da profesionalna i eminentna kreativnost izrastaju iz zajedničke baze, a to su intrapersonalna kreativnost i svakodnevna kreativnost. Beghetto i Kaufman (2014) također ističu da razvoj kreativnosti ne slijedi uvijek linearnu progresiju te da uspješni kreatori mogu preskočiti jednu u nizu faza, npr. sa *mini k* na *Pro-k*. Međutim, uzimajući u obzir značajnost intrapersonalne kreativnosti, možemo zaključiti da je ona apsolutna polazna tačka i osnovna jezgra kreativnog djelovanja i ponašanja.

4K model može se prikazati u obliku piramide temeljem kojim bi odgajateljima i učiteljima bilo jasnije da u razredu neće imati malog Mozarta ili profesionalce s izbrušenim vještinama, ali da svakodnevni susreti s djecom mogu imati potencijal malih oblika kreativnosti koji se trebaju njegovati. Najčešći oblici kreativnosti s kojima se odgajatelji i učitelji susreću svakodnevno (svjesni ili ne) jesu na *mini k* i *malo k* nivou (*Slika 6*). Oni ujedno predstavljaju bazu na kojoj se grade ostali oblici kreativnosti. Prema tome, *mini k* kreativnost nije samo vrijedna sama po sebi, već također može poslužiti kao gradivni blok na kojem se temelji budući kreativni napredak (Beghetto et al., 2012). Zapravo, ono što postaje očigledno, kako ističu Kaufman i Beghetto (2009b), jeste da nije više pitanje da li djeca posjeduju kreativni potencijal, već kako odgajatelji/učitelji mogu kreirati uvjete koji će poticati razvoj kreativnosti.

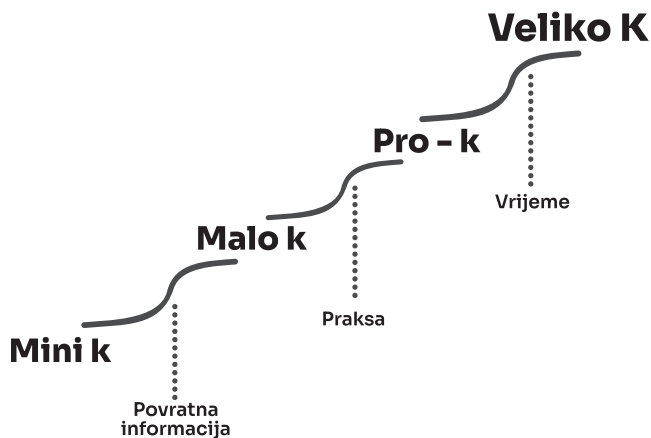


RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



Slika 6. Mogući prikaz teorije 4K u odnosu na zastupljenost različitih oblika kreativnosti

Beghetto i Kaufman (2014) ukazuju na ključne elemente preko kojih jedan stepen kreativnog nivoa prelazi u naredni (Slika 7). Dok povratna informacija pomaže u oblikovanju nečijih *mini k* ideja u *malom k* doprinosu, istrajno vježbanje jedan je od najvažnijih faktora neophodnih za napredovanje od svakodnevnne kreativnosti do profesionalnih nivoa kreativnog postignuća. Na *Pro-k* nivou vrijeme je jedan od najvažnijih faktora u postizanju eminentnog *Velikog K* statusa, a može uključivati čak i decenije da bi se potvrdio stvarni uticaj. Kaufman i Beghetto (2009) sugeriraju da je istaknutim kreatorima potrebno minimum još deset godina pripreme u domenu stručnosti da bi se postigao uticajniji status na globalnom nivou. Otuda nije rijetko da priznanja za genijalnost u nekoj oblasti stižu posthumno, kao što su primjeri sovjetskog psihologa Leva Vygotskog ili holandskog slikara Vincenta van Gogha.



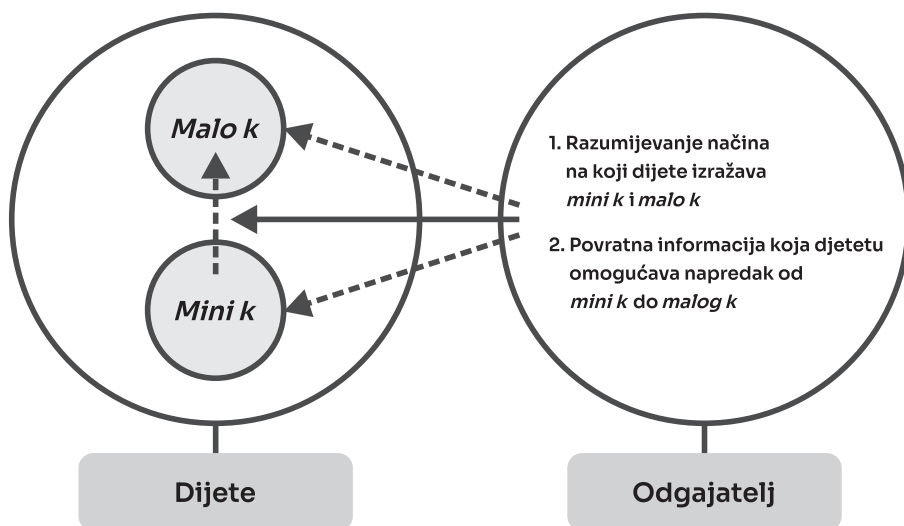
Slika 7. Razvojna putanja kreativnosti.
Adaptirano prema: Beghetto i Kaufman (2014: 55).

Temeljem navedenog, može se zaključiti o značaju povratne informacije u interakciji unutar pedagoškog ili vršnjačkog odnosa, te je tom segmentu potrebno posvetiti pažnju. Može se postaviti važno pitanje: Kakvu povratnu informaciju djeca trebaju da bi napredovali od *mini k* do *malog k*? (Slika 8). Ovo se može smatrati osnovnom jedinicom pri analizi poticajnosti bilo kojeg oblika pedagoškog odnosa (odgajatelj – dijete, učitelj – učenik...). Sasvim je sigurno da nije značajan samo sadržaj povratne informacije, nego i način i trenutak u kojem ju odgajatelj/učitelj pruža i upušta se u interakciju s djetetom koje istražuje. Preduvjet za to je autentična prisutnost odgajatelja i *slušanje djeteta*¹⁵ s ciljem boljeg razumijevanja. Kvaliteta kojom odgajatelj ostvaruje interakciju procjenjuje se mjerom u kojoj on uspijeva prepoznati i uvažiti dječije potrebe i interese, različite perspektive i stilove učenja te postojeća znanja i razumijevanja (Slunjski, 2020). Neosjetljivost odgajatelja za prepoznavanje prilika u kojima može primjereno djelovati može značajno osiromašiti pedagoški potencijal odgojno-obrazovnih aktivnosti.

¹⁵ U Reggio pedagogiji „slušanje“ pišu velikim početnim slovom – Slušati dijete, a svoju koncepciju nazivaju „pedagogijom slušanja“ (Slunjski, 2020).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



Slika 8. Kako odgajatelj može podržati napredak djeteta od *mini k* do *malog k*

Kreativnost u ranom djetinjstvu više pripada domeni *mini k* kreativnosti, dok je *malo k* kreativnost više karakteristična za period osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja (Adams i Chen, 2012). Beghetto et al. (2012) navode da imaginativna igra na ranom uzrastu predstavlja momente *mini k* kreativnosti. Može se prepoznati u situacijama kada djeca prave nove oblike od plastelina, koriste plastičnu bananu kao telefon ili kockicu iz kutka za građenje kao šoljicu za čaj. Različiti su načini na koje djeca u spontanoj imaginativnoj igri mogu ostvarivati *mini k* uvide i pronalaziti neobične veze između sasvim običnih predmeta ukoliko im se kreira poticajan kontekst za slobodnu igru i istraživanje.

Beghetto et al. (2012) ističu da odgoj u ranom djetinjstvu pruža idealan kontekst za kataliziranje *mini k* kreativnosti, posebno kroz maštovitu igru koju predvodi dijete. S obzirom da djeca na ovom uzrastu imaju mnogo prilika (ukoliko im okruženje omogućava) da istražuju i djeluju na svijet oko sebe, to znači da imaju i mnoštvo prilika za razvoj vlastitih ideja kroz interpretaciju iskustva, što rezultira

mini k uvidima. Osim toga, potrebno je uključivati i umjereni fokus na područje *malog k* kreativnosti, koja se može poticati kroz razvijanje specifičnih vještina u određenim domenama, uz pružanje vremena za igru i istraživanje. Iz toga slijedi da su *Pro-k* i *Veliko K* u odnosu na vrtić distalni, dok proksimalne pozicije zauzimaju *mini k*, a potom umjereno i *malo k* (Tabela 7).

Tabela 7. *4K u predškolskom odgoju i obrazovanju.*
Adaptirano prema: Beghetto et al. (2012).

4K U PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU				
	<i>Mini k</i>	<i>Malo k</i>	<i>Pro-k</i>	<i>Veliko K</i>
Naglasak u predškolskom odgoju i obrazovanju	Centralni fokus	Umjereni fokus	Ograničeni fokus	
Uloga igre i slobodnog vremena	Centralna uloga		Umjerena uloga	
Uloga akademskih ili znanja i vještina u specifičnoj domeni	Ograničena	Umjerena	Centralna (zahtijeva visoka postignuća, ekspertizu u specifičnoj domeni)	
Primjer načina na koji može biti inkorporiran u predškolskom odgoju i obrazovanju	Pružiti djeci raznovrsne mogućnosti sticanja novih i osobno značajnih uvida kroz samoorganizirajuću igru i istraživanje s predmetima i iskustvima u svijetu oko sebe.	Uključiti aktivnosti koje uvode relevantne vještine u određenoj domeni (npr. pravljenje mozaika), ali koje omogućavaju razigrano istraživanje i izražavanje u toj domeni.	Iskoristiti izlete i posjete radnom mjestu kako bi se djeca upoznala s različitim mogućnostima kreativnog izražavanja u različitim domenama profesionalnog rada.	Poticati dječiju maštu kroz korištenje biografija i projekata legendarnih kreatora i kreacija.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Beghetto et al. (2012) naglašavaju da je *mini k* kreativnost prisutna u skoro svakom aktu učenja (ukoliko se djeci pruža prilika da razvijaju nove i lično značajne uvide). Stoga bi preusko poimanje kreativnosti (odvojeno od prirodnog samousmjerenog procesa učenja ili fokusiranje na razvoj kreativnog proizvoda) moglo prouzrokovati fragmentaciju ili reduciranje kreativnosti u predškolskom kurikulumu. To može rezultirati, ali se i prepoznati kroz tenzije između maštovite igre i „ozbiljnog“ učenja. Stoga bi, kako se zaključuje (Beghetto i Kaufman, 2009; Beghetto et al., 2012), predškolski kurikulum trebalo osmisliti kao „intelektualno ušće“ – povezujući tokove kreativnog i akademskog razvoja djece, koje će pomoći u kultiviranju obaju kapaciteta i poslužiti kao temelj smislenog učenja i kreativnosti. Na ovaj način ukazuje se na značaj uravnoteženog pristupa u kreiranju predškolskog kurikuluma te na rizike u slučaju stavljanja naglaska na strukturirano¹⁶ učenje koje može ugušiti kreativnost. Savremeni predškolski kurikulum sadržava nekoliko značajki, a to su njegova integrirana i razvojna priroda te (su)konstruktivistička i humanistička orijentacija¹⁷ (Slunjski, 2020), što su istovremeno i najvažnije pretpostavke za kreativno učenje.

Dihotomizacija između igre i učenja (ili u školi između poučavanja sadržaja ili kreativnosti) oprečna je konceptu *pedagogije integrirane kreativnosti*, kojim se ističe nelinearni i holistički pristup u poticanju razvoja kreativnosti kroz kurikulum. Kreativnost se ne poima kao „privjesak“, već kao integralni element svih komponenti procesa učenja i poučavanja (Pušina, 2020b). Funkcija kurikuluma baziranog na temeljima *pedagogije integrirane kreativnosti* jeste stvaranje „kreativnog znanja“ umjesto „instrukcionizma“ (Sawyer, 2019, prema: Pušina,

¹⁶ U strukturiranim aktivnostima odgajatelj je usmjeren na unaprijed zacrtane ciljeve formulisane iz perspektive odraslih što ga čini neosjetljivim za perspektive djeteta i afirmaciju njegove individualnosti.

¹⁷ *Integrirani kurikulum* odstupa od fragmentacije odgojno-obrazovnih aktivnosti u sadržajnom i vremenskom smislu. *Razvojni kurikulum* nije onaj koji se planira rigidno već nastaje praćenjem i dokumentiranjem dječijih aktivnosti koje se razvijaju prirodno. *(Su)konstruktivistička* orijentacija kurikuluma označava shvaćanje znanja kao dinamičke i razvojne kategorije pa se umjesto poučavanja djeci osigurava primjerena podrška u „zoni sljedećeg razvoja“. U *humanističkoj* orijentaciji kurikuluma odstupa se od kontrolirajućih oblika rada odgajatelja u korist uvažavanja djeteta i promoviranja njegove autonomije. Vidjeti više u Slunjski (2020).

2020b), koji se svodi na usvajanje i reprodukciju činjenica. Prema tome, stvaranje kreativnog predškolskog kurikuluma započinje napuštanjem shvatanja u kojem se znanje stječe „instruiranjem“ i izravnim poučavanjem djece. Umjesto toga teži se prihvatanju konstruktivističke perspektive u kojoj se dijete potiče na razigrano istraživanje, propitivanje i eksperimentiranje. Konstruktivistička perspektiva polazi od ideje da se znanje ne usvaja, već stvara/konstruira u umu svakog pojedinca, te predstavlja osobnu, autentičnu konstrukciju osobe koja uči (Malaguzzi, 1998, Bascia i Hargeaves, 2000, prema: Slunjski, 2020). Razumijevajući na ovaj način, stvaranje znanja već jeste kreativni čin u kojem shodno postojećem predznanju djeteta i materijalnom i socijalnom okruženju koje ga okružuje nastaju originalne konstrukcije.

Razvojno poimanje kreativnosti: dječija kreativnost u odnosu na kreativnost u odrasloj dobi

U literaturi je dominantno prisutna adultocentrična teoretizacija kreativnosti, a samo manji broj autora (Craft, 2001, 2003; Glăveanu, 2011; Runco, 1999; Russ, 1996; Vygotsky, 2004) bavi se eksplikacijom kreativnog potencijala u ranom djetinjstvu te uzima razvojnu perspektivu u sagledavanju kontinuiteta razvoja kreativnosti do odrasle dobi. Razumijevanje kreativnosti u ranom djetinjstvu neizmjerljivo je važno za predškolske odgajatelje, učitelje i roditelje kako bi mogli kreirati optimalno okruženje za razvoj. U tom smislu možemo se suočiti s pitanjima:

Da li su odrasli kreativniji od djece ili obrnuto? Kada započinje kreativni razvoj? Kako se kreativnost u ranom djetinjstvu manifestira i kako je možemo prepoznati? Da li kreativnost predškolske djece možemo vrednovati na isti način kao kreativnost kod odraslih? Ili čak – da li postoji nešto dječije u kreativnosti kod odraslih?

Runco (1996) navodi da se kreativno ponašanje često čini dječijim, navodeći Picassove izjave u kojima on tvrdi da je postao dobar slikar tek kada je naučio da svijet vidi kao dijete, kao i Gardnerovu sugestiju



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

da su eminentni stvaraoci djetinjasti u svom ponašanju i razmišljanju. Temeljem toga možemo postaviti pitanje: Šta je to dječije u kreativnosti što se neizmjerljivo cijeni i kod eminentnih stvaralaca i da li djeci nedostaje nešto od kreativnosti odraslih? U vezi s tim Runco (1996) navodi da je kreativnost posebna kombinacija vještina, od kojih neke odražavaju zrelost i iskustvo, a neke od njih ona ponašanja i manifestacije koje su karakteristične za rano djetinjstvo. Zapravo, kreativnost je kombinacija zrelosti i nezrelosti – i kontinuiteta i diskontinuiteta i uključuje različite vještine. U tom smislu u fokusu razlikovanja kreativnosti djece i odraslih dolaze do izražaja osobine koje se više vežu za period djetinjstva: *nekonvencionalnost, razigranost, nesputanost, izostanak krutosti i nefleksibilnosti*.

S obzirom da se kreativnost bazira na procesu transformacije objektivnog svijeta na originalan način, Runco (1996) navodi da i najmlađa djeca transformiraju vlastito iskustvo, ali za razliku od odraslih čine to nesputano, razigrano i nekonvencionalno, što je vidljivo u dječijim radovima koji su oličenje nekonvencionalnosti i izazivaju iznenađenje. Objašnjava da je takva vrsta spontanosti prednost za djecu jer isključuje krutost i nefleksibilnost. Međutim, postavlja se pitanje da li su djeca nekonvencionalna jer nisu svjesna konvencija ili je to rezultat njihovog svjesnog izbora. Dok je kod odraslih nekonvencionalnost strategija za postizanje kreativnih ishoda, kod djece to nije svjesna konvencija, nisu nekonvencionalna zbog svjesnog izbora (Dudek, 1974, prema: Runco, 1996). Osim toga, u obzir se uzima i *iskustvo* kao kategorija diferencijacije. U vezi s tim Runco (1999) navodi da manjak iskustva djeci daje otvoreniji um, ali ih također manjak iskustva u smislu relevantnih informacija može činiti manje kreativnim s obzirom da je znanje osnovni resurs kreativnosti. S druge strane, Russ (1996) navodi da čak i kada djeci nedostaje znanje i iskustvo odraslih, ona imaju dobre i inovativne ideje i mogu proizvesti kreativne produkte u skladu s uzrastom.

Kao poseban segment analize razlika u kreativnosti između djece i odraslih može se uzeti finalni proizvod kreativnog procesa. Mnoge teorije kreativnosti (Rhodes, 1961; Amabile, 1983; Feldman, 1999) ukazuju na proizvod kao sastavni dio kreativnosti ili ukazuju na kri-

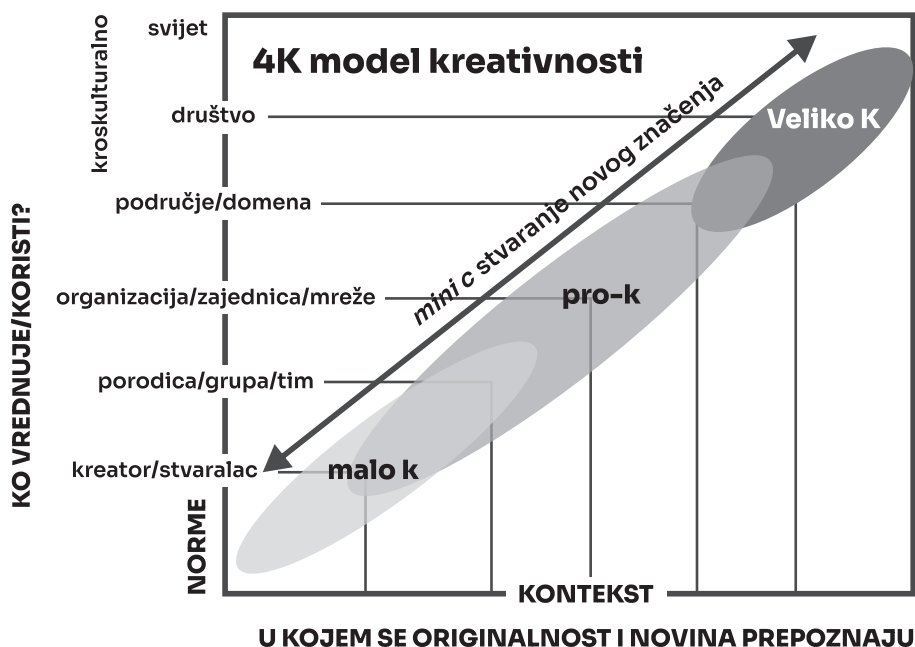
terije (Amabile i Pratt, 2016) prema kojima se finalni proizvod treba evaluirati kako bi se utvrdila kreativnost. Takvo teoretiziranje kreativnosti može uveliko reducirati poimanje dječije kreativnosti, ali i svakodnevne kreativnosti kod odraslih osoba. Naprimjer, i djeca i odrasli vrlo često stvaraju, ali proizvodi njihove svakodnevne kreativnosti ne nalaze se u muzejima ili se ne manifestiraju u opipljivom obliku, kao što je npr. dječija igra (Russ et al., 1999). Osim toga, djeca vrlo često rekonstruiraju i dolaze do kreacija koje su nove samo njima (lični nivo), ali ne i okruženju. To je još jedan od razloga zašto se mogu smatrati nekreativnim u kontekstu kriterija prisutnih u adultocentričnom teoretiziranju kreativnosti. Međutim, Runco (1999) navodi da se čak i tada kada djeca proizvode nešto novo na ličnom planu (već poznato nama odraslima) mogu smatrati kreativnim, te da treba cijeliti njihov način transformacije i razumijevanja ličnog iskustva. U vezi s ovim posebno se naglašava vrijednost subjektivnog iskustva kroz osjećaj ugođe, maštovitosti u igri i njihovoj sklonosti da se izgube u igri. Malaguzzi (1998), začetnik Reggio pedagogije, kreativnost nije smatrao svetom i nedodirljivom, već je polazio od toga da ona proizlazi iz svakodnevnih iskustava djeteta, u kontekstu koji potiče na ekspresiju kroz stotinu jezika ili načina izražavanja. Rinaldi (2006) je predložila pedagogiju slušanja, koja se zasniva na posmatranju procesa učenja djece te dokumentiranja njihovog rada, čineći tako njihova iskustva vidljivim. Uloga odgajatelja je da opservira i dokumentira proces kreativnog učenja djece kako bi ga bolje shvatio i poticao, a ne stavljao naglasak na krajnji produkt, procjenjujući ga ili uljepšavajući. U vezi s tim Wright (2010) u kontekstu dječijeg crteža, koji su odrasli često skloni uljepšavati, navodi da naglasak treba staviti na promoviranje kreativnosti kod djece fokusirajući se na kreativni procesa crtanja, a ne na krajnji proizvod. Slunjski (2013: 87) također daje prednost procesu u odnosu na produkt, jer smatra da je mnogo važnije kako je dijete stvarajući razmišljalo, kako se osjećalo, kako je svoja iskustva i doživljaje stvaralački prerađivalo i izražavalo. Odgajatelj bi trebao biti usmjeren na kvalitetu djetetovog razmišljanja, a ne samo na finalno postignuće, jer proces oplemenjuje dijete, dok



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

je finalni proizvod (npr. crtež) samo u funkciji tog procesa (Slunjski, 2015). Svaki produkt kreativnog učenja jedan je oblik ekspresije ili izražavanja trenutnih ideja i mogućnosti djeteta koje se razvija i mijenja. Međutim, kada se raspravlja o procesu naspram proizvoda, produktivnost možda nije uvijek dobar pokazatelj kreativnosti kod predškolske djece, pa se ona treba procjenjivati u kontekstu djetetovog razvoja i iskustva (Runco, 1999).

Kako zaključuju Adams i Chen (2012), standardi koji važe za kreativnost u odrasloj dobi nisu prikladni za dječiju kreativnost, posebno u ranoj i predškolskoj dobi. Hvatajući se u koštac s eksplikacijom i pozicioniranjem kreativnosti u ranom djetinjstvu, Leggett (2017) dovodi u pitanje određenje kreativnosti koje važi za odraslu dob (usmjerena na proizvod), te daje sljedeću konceptualizaciju kreativnosti: „...kreativnost u ranom djetinjstvu uključuje kognitivne procese koji se razvijaju kroz društvene interakcije, igru i imaginaciju. Kreativno razmišljanje je transformativna aktivnost koja vodi do novih načina razmišljanja i djelovanja koji su novi za dijete ili korisni u dječijem svijetu“ (Leggett, 2017: 8). Ovakvo određenje kreativnosti u ranom djetinjstvu može pomoći predškolskim odgajateljima da se kreativnost u vrtiću ne vrednuje u odnosu na kriterij – „proizvod koji je originalan, nov i koristan za cijelo društvo“, već da u tom procesu uzima perspektivu djeteta (originalan, nov i koristan za dijete). Beghetto i Kaufman (2009) kroz 4C model kreativnosti upravo ukazuju na stepen kreativne magnitude imajući u vidu kontekst u kojem se kreativnost prepoznaje i ko je vrednuje/koristi (Slika 9). U ranom djetinjstvu kreativna magnituda dominira u okviru mikrosistema kojima dijete pripada (porodica, vrtić i sl.) na nivou *mini k* i *malog k*. Razumijevajući na ovaj način, kreativnost se može bolje pozicionirati u predškolskim ustanovama, jer daje šire shvaćanje kreativnosti u odnosu na njen razvojni kontinuitet.



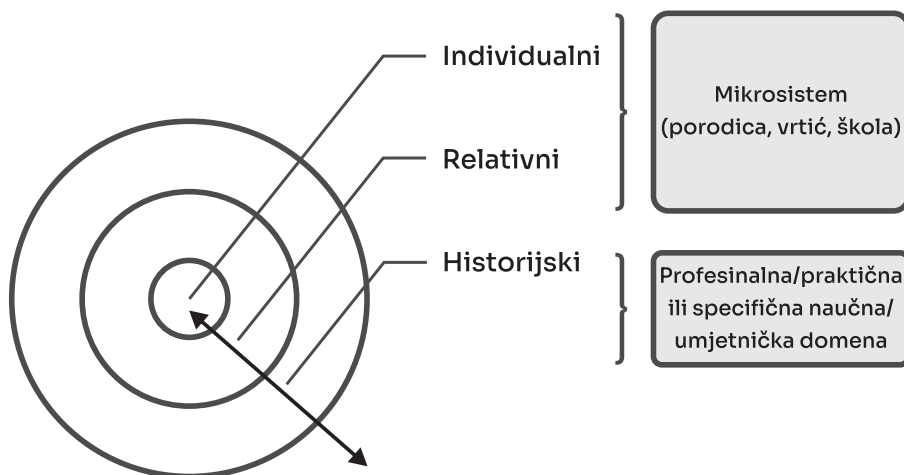
Slika 9. Kreativna magnituda kroz 4K model kreativnosti.
Adaptirano prema: <https://www.jaredvolle.com/4c-model-of-creativity/>

NACCCE (1999) diferencira različite kriterije originalnosti: *individualni* – produkt je originalan u odnosu na prethodna postignuća osobe; *relativni* – produkt može biti originalan u odnosu na grupu (vršnjaka); *historijski* – produkt može biti originalan u odnosu na prethodne rezultate u određenom polju. Osim toga, između ovih kategorija mogu postojati još finije razlike na osnovu kojih se može procjenjivati originalnost. Međutim, NACCCE (1999) posebno ukazuje na značaj prvih dviju u kontekstu formalnog obrazovanja, dok bi se treća – historijska originalnost, koja se potiče u procesu obrazovanja i proizlazi iz njega, trebala tražiti izvan. To znači da proksimalni pravac (Slika 10) označava ono što je bliže vrednovanju kreativnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu (vrtić, škola), dok se distalno od referentne tačke krećemo u vrednovanju kreativnosti u odnosu na



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

društveno-historijske standarde i vrijednosti (profesionalna i eminentna kreativnost).



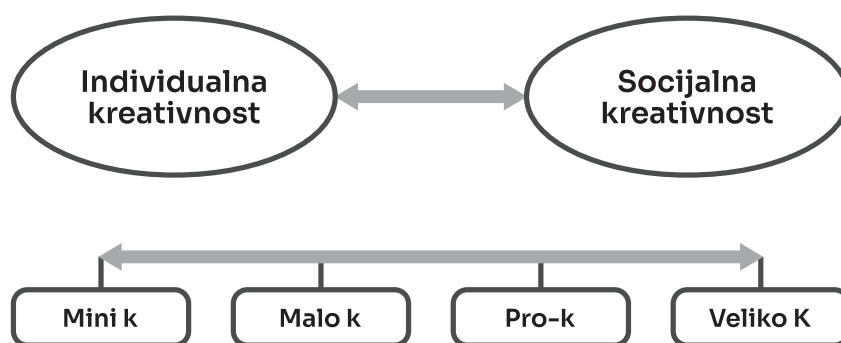
Slika 10. Kriteriji originalnosti

Ferrando i Ferrándiz (2013) ukazuju na moguće raslojavanje kriterija *novina* u odnosu na razvojni kontinuitet od djetinjstva do odrasle dobi. Tako se novina kao kriterij kreativnosti može procijeniti u odnosu na ono šta je novo za dijete, ono šta je novo u odnosu na određenu grupu ili u odnosu na ono šta je novo za cijelo društvo. To znači da bi se kreativnost predškolske djece trebala procjenjivati na ličnom ili grupnom, a ne na društvenom nivou. Zapravo, kreativnim djetetom treba smatrati dijete koje dolazi do novih otkrića već poznatih drugima (individualna i relativna originalnost), ali novih u odnosu na njegova prethodna otkrića ili u odnosu na njegove vršnjake.

U skladu s tim Craft, Jeffrey i Leibling (2001) zaključuju da postoje različiti nivoi kreativnog postignuća, od kojih svaki ima svoje vrijeme, mjesto i vrijednost. Iz toga slijedi da vrijednost kreativnog djelovanja predškolskog ili školskog djeteta treba izvoditi u odnosu na realni modus (trenutni razvojni status) njegovog razvitka i mikrosistema u kojem odrasta (porodica, vrtić, škola), a ne šireg socijalnog kontek-

sta. Prema tome, pomjeranje granica na razvojnem gradijentu (razvoj djeteta) implicira i složenije razumijevanje kriterija *originalnost*. To se može ilustrirati modelom što ga nude Tegano, Moran i Sawyers (1991), u kojem gradiraju kriterije za procjenu kreativnog proizvoda (proizlazi iz intrapersonalnog ili interpersonalnog procesa) u odnosu na predškolsku, školsku i odraslu dob. Tako za predškolsku djecu vežu *idejnu fluentnost* (kreativni potencijal), dok od školske djece očekuju *viši kvalitet originalnih rješenja*, a za odraslu dob *genijalnu značajnost*.

Međutim, u odnosu na navedeni model u kategoriji odraslih osoba također ne bismo pronašli baš puno onih za koje bismo rekli da su kreativne. Ako se za kriterij uzme *genijalna značajnost* (ili *Veliko K*), ko god bi se poredio s Tolstojem, Newtonom ili bilo kojom drugom osobom što je dala genijalan doprinos društvu, ne bi se smatrao kreativnim. To znači da se na taj način gube iz vida oni oblici kreativnosti koji su na *Pro-k*, *mini k* ili *malom k* nivou. Stoga možemo zaključiti da s pomjeranjem dobne granice u poimanju kreativnosti rastu zahtjevi u odnosu na kvalitet i originalnost produkta, pa postoji tendencija pomjeranja od ličnog ka socijalnom nivou procjene, kao što grafički (*Slika 11*) predstavlja (Rabanos, 2021). Međutim, iz vida i dalje ne treba gubiti ili negirati i ostale oblike kreativnog izražavanja koji se mogu pronaći na *mini k* ili *malom k* nivou, kako kod djece tako i kod odraslih.

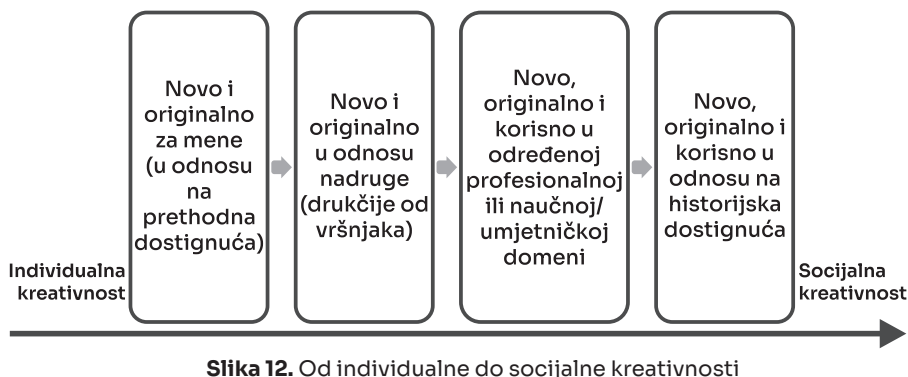


Slika 11. Gradacija kreativnosti. Adaptirano prema: Rabanos (2021: 3).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

U vezi s navedenim Craft, Jeffrey i Leibling (2001) ukazuju da su svi oblici originalnosti vrijedni i da ih treba prepoznavati i poticati u odgojno-obrazovnom kontekstu, posebno individualnu originalnost. *Individualna originalnost* može se uočiti kada dijete dolazi do kreativnih uvida koji su novi i originalni samo za njega i u odnosu na njegova prethodna postignuća, dok su svima drugima već poznati. S druge strane, *relativna originalnost* uočava se kada je rad jednog djeteta originalniji u odnosu na grupu njegovih vršnjaka. Odgajatelji trebaju prilagoditi pristup svakom pojedinom djetetu¹⁸, ohrabrujući ga da postepeno dolazi do novih i originalnih ideja (Slika 12).



Slika 12. Od individualne do socijalne kreativnosti

Prema navedenom, može se reći da se individualna kreativnost procjenjuje u odnosu na novost i originalnost, a da kriterij korisnost dolazi do izražaja tek u socijalnom kontekstu. Drugim riječima, korisnost se također može interpretirati na individualnom (ono što je korisno za pojedinca) i na socijalnom nivou (ono što je korisno za zajednicu). U skladu s navedenim može se zaključiti da razvojna perspektiva kreativnosti implicira raslojavanje ili barem dvodiobu poimanja načina evaluacije kreativnosti, uzimajući u obzir konačni produkt (Tabela 8).

¹⁸ Ovo podržava shvatanje djeteta kao jedinstvene i neponovljive osobe koja na autentičan način razvija vlastiti proces učenja i načine izražavanja, za razliku od pristupa kojim se usmjerava na univerzalnost razvoja i procjenjivanje unutar zadatih normi.

Tabela 8. Komparacija kriterija za procjenu produkta kreativnosti kod djece i odraslih

Kriteriji za procjenu produkta	Djeca	Odrasli
Novina	<i>Individualna i relativna</i> Novo u odnosu na prethodne mogućnosti na ličnom planu ili novo u odnosu na vršnjake u grupi „Kako možeš drukčije od onoga što si sada uradio? Kako možeš drukčije u odnosu na vršnjake?”	<i>Socijalna</i> Novo u profesionalnoj ili specifičnoj naučnoj/umjetničkoj domeni
Originalnost (drukčiji od drugih, neobičan)	Individualna ili relativna originalnost	Originalan značaj i društveni standardi
Korisnost	Samoizražavanje, spontanost	Korisnost finalnog produkta

Stein (1953, prema: Kozbelt et al., 2010) pravi razliku između *kreativnog produkta* i *kreativnog iskustva*, pri čemu previđanje subjektivnih kreativnih iskustava (*malo k*) u korist objektivno procijenjenih kreativnih proizvoda (*Veliko K*) može rezultirati djelomičnom koncepcijom kreativnih fenomena. Kreativno iskustvo često ne rezultira opipljivim proizvodom (dječija igra) ili rezultira proizvodom koji ima vrijednost samo za pojedinca i osobe u njegovoj blizini (dječiji crtež ili ukusno jelo iz kuhinje kreativne domaćice). Individualna i relativna kreativnost predškolske djece stoga se ne može procjenjivati u odnosu na korisnost finalnog produkta prema vanjskom referentnom okviru (socijalna kreativnost), već se prednost daje subjektivnim kreativnim iskustvima (unutrašnji referentni okvir).

Runco (1999) razdvaja ekspresivnu i produktivnu komponentu kreativnosti, ističući da djeca mogu biti kreativna iako na kraju njihova aktivnost često ne rezultira produktom. To se najjasnije uočava u igri pretvaranja i imaginacije, koja nema krajnjeg cilja, sama je sebi svrha.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Ono što dijete otkriva i izražava može biti korisno i originalno za dijete, ali ne mora i za odraslu osobu. Stoga je važno razumjeti koja se perspektiva uzima pri procjeni dječije kreativnosti, te da li smo u tom procesu orijentirani na ekspresivnu ili produktivnu stranu kreativnosti. Iz toga slijedi da kriteriji prema kojima se vrednuju kreativni produkti u svijetu odraslih (novina, korisnost, originalnost) u dječijem svijetu postaju relativni, a procjena se vrši u odnosu na lični, a ne na socijalni nivo. Novina proizvoda koja je u nauci apsolutna u okviru svakodnevnog života je relativna u odnosu na kreatora; u protivnom bi klasifikacija kreativnosti bila ugrožena (Chiu, 1999, prema: Ferrando i Ferrándiz, 2013: 64). Iz toga Ferrando i Ferrándiz (2013) zaključuju da se produkt koji nije apsolutno nov može i dalje smatrati kreativnim ukoliko je nov za onoga koji ga je kreirao, bez gubljenja na svojoj vrijednosti. Na isto upućuje Csikszentmihalyi (1999), interpretirajući Maslowa, te ukazuje da je osoba koja ponovo izmišlja teoriju relativiteta kreativna kao što je Einstein bio. Time ističe vrijednost subjektivnih iskustava (i procesa) za pojedinca u odnosu na vanjsku evaluaciju finalnog proizvoda.

Malaguzzi (1998: 77) objašnjava da kreativnost postaje vidljivija kada odrasli pokušavaju biti usmjereniji prema kognitivnim procesima djece nego prema rezultatima koje postižu u različitim oblastima djelovanja. Umjesto fokusa na originalnost proizvoda mnogo je važnije pratiti i analizirati proces kojim dijete dolazi do tog proizvoda. Ferrando i Ferrándiz (2013) ističu da glavnu pažnju treba posvetiti samom kreativnom procesu, a ne rezultatu (proizvodu), koji zavisi od karakteristika svake osobe i spoljašnjeg okruženja. Tegano, Moran i Sawyers (1991) ukazuju da se u predškolskom odgoju temeljni pristup treba bazirati na filozofiji „proces iznad produkta“, a to znači da je opservacija i poticanje procesa koji vodi do originalnosti (kroz istraživanje i eksperimentiranje materijalima) vredniji od proizvoda (npr. trodimenzionalne konstrukcije koja će se na kraju srušiti). To se može interpretirati s jedne strane uzimajući u obzir nedostatak vještina koje bi djeci omogućile da uspješno kreiraju proizvod, a s druge strane razvojni doprinos uključenosti u proces koji potiče kreativnost. Ono što doprinosi razvoju kreativnosti nije produkt koji se na kraju dobije,

već proces u kojem je dijete učestvovalo. Kreativni proces odnosi se na slijed misli ili akcija koje dovode do kreativnog produkta (Arar i Rački, 2003: 11). Proces razmišljanja koji se odvija tokom kreativnog procesa i akcije što se poduzimaju određuju kvalitetu iskustava koja imaju formativnu ulogu u razvoju djeteta. Rani razvoj djeteta oblikuje se svakodnevnim iskustvima, od čega zavise kapaciteti cjeloživotnog učenja i djelovanja. Iskustva koja dijete stječe ostavljaju velikog traga na razvoj njegove ličnosti (Pehar, 2000). Uzimajući to u obzir, može se zaključiti koliko se iz perspektive procesa na kreativnost djece gleda kao na potencijal koji doprinosi sveukupnom razvoju djeteta i kvaliteti njegovih svakodnevnih iskustava.

McLennan (2010) u jednom od svojih radova navodi dilemu “proces ili produkt” kada su u pitanju umjetničke aktivnosti u vrtiću. Aktivnosti usmjerene na proces (otvorene aktivnosti) pružaju autentične mogućnosti za učenje i istraživanje, dok s druge strane aktivnosti usmjerene na proizvod (zatvorene aktivnosti) imaju svrhu da djeca stvaraju slične proizvode kao i njihovi vršnjaci ili da repliciraju kreacije njihovih odgajatelja/učitelja. Tako autorica ističe da aktivnosti usmjerene na produkt potiču djecu da postanu „posude koje treba napuniti“ informacijama što im daje odgajatelj. Aktivnosti koje potiču na kopiranje proizvoda ili postupka što ga modelira odgajatelj ograničavajuće su za dječiju kreativnost. Takve su sve aktivnosti koje ostavljaju malo prostora za dječiju maštu, poput lijepljenja unaprijed izrezanih oblika, bojenja bojanki, repliciranja različitih uzoraka ili reprodukcija pjesmica. U ovakvim aktivnostima djeca uče slijediti upute, manipulirati materijalima, razvijaju vještine fine motorike, međutim, te iste vještine djeca mogu razvijati i u aktivnostima usmjerenim na proces, samo u mnogo poticajnijem kontekstu – materijalizirajući vlastite ideje kroz slobodnu interakciju s vršnjacima. Kada su djeca manje pod uticajem sugestija odgajatelja, imaju više prilike da autentičnije dožive umjetničke aktivnosti te (su) konstruiraju vlastitu spoznaju.

Integrirajući glavne teorije kreativnosti u jedan kompleksan i dinamičan model, Kupers et al. (2019) elaboriraju da srž kreativnog razvoja čine transakcije u realnom vremenu između djeteta i njegovog



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

socijalnog (odgajatelj, vršnjaci itd.) i materijalnog okruženja (zadatak), nakon čega se vremenom početne ideje pojavljuju u obliku proizvoda. Kreativnost vide kao proces koji se odvija tokom vremena, koji povezuje različite nivoe na kojima se kreativnost javlja. Uzimajući u obzir transakcijski pristup, Taylor i Gantz (1969) ističu vrijednost unutrašnje percepcije i kreativnog ponašanja osobe, pa kao procesne kriterije navode otvorenost i djelovanje na okruženje u skladu s unutrašnjom percepcijom, gdje pri procjeni kreativnosti ne treba čekati konačni proizvod, već se u procesu može utvrditi da li se osoba ponaša u skladu s kreativnim procesom.

Kreativnost kao razvojni proces

U literaturi (Runco 2006; Sawyer, 2003; Tegano, Moran i Sawyers, 1991) postoji konsenzus da je kreativnost razvojni proces, u kojem kasnije mogućnosti proizlaze iz prethodnih faza. Svaka razvojna faza reguliše koju vrstu informacija djeca mogu unijeti (Runco, 2006). Tako npr. u senzomotornoj fazi djetete prikuplja i obrađuje informacije iz neposrednog senzornog ili motoričkog iskustva, predoperacijsko djetete razvija sposobnost suočavanja sa simboličkim informacijama, ali ono još nije logično u konvencionalnom smislu do faze konkretnih operacija. Ferrando i Ferrándiz (2013) ukazuju da kreativnost kod djece postoji bez obzira na ograničenja u kognitivnom razvoju, koja djeca prevladavaju tokom vremena, te da je kreativnost kvalitativno drukčija kod djece u odnosu na odrasle osobe. Postaje važno prepoznati kako se kreativnost mijenja na različitim nivoima razvoja, kako je prepoznati i poticati. U skladu s tim Tegano, Moran i Sawyers (1991) ukazuju da je o kreativnosti potrebno razmišljati kao o razvojnom procesu koji se može konceptualizirati prema specifičnom skupu indikatora, a oni su istovremeno podložni i jedinstvenim karakteristikama što se pojavljuju u svakom djetetu. U daljoj elaboraciji navode primjer vezan za akademske vještine kao što je čitanje. Dok u predškolskim ustanovama odgajatelji polaze od indikatora koji

se odnose na predškolski period, za istu vještinu učitelji razredne nastave imaju drukčiji skup indikatora. Slično tome, djeca predškolskog uzrasta i učenici trećeg razreda svoju vještinu čitanja kao i kreativnost iskazat će na različite načine.

Rosenblatt i Winner (1988, prema: Cropley 1999) opisali su tri faze dječije kreativnosti: pretkonvencionalnu fazu (do starosti od 6–8 godina), konvencionalnu fazu (6–8 do 10–12 godina) i postkonvencionalnu fazu (od oko 12 godina i produžava se do odrasle dobi). Pretkonvencionalna faza proizlazi iz predoperacijskog razmišljanja, u kojoj dijete pokazuje spontanost i emocionalnu uključenost, njoj me dominira percepcija neposrednog okruženja. Konvencionalnu fazu obilježava operativno razmišljanje, ali i svijest o pravilima koja izražavanje čine usklađenijim s vanjskim standardima. To je i jedan od razloga koji se navode za značajan pad kreativnosti u školskom periodu. Postkonvencionalnu fazu obilježava povećano iskustvo, do izražaja također dolaze vanjska ograničenja i konvencionalne vrijednosti, ali ih je osoba u stanju prevazići. U skladu s navedenim Cropley (1999) kreativnost koja rezultira novim produktom povezuje s razvojem viših kognitivnih funkcija što su pod uticajem različitih iskustava iz vanjskog okruženja. Iz navedenog izvodi pretpostavku da postoje razlike i u produkciji novih produkata između djece i odraslih s obzirom na razlike u kognitivnim sposobnostima i količinu iskustava. Russ (1996) navodi da djeci nedostaju znanje, vještine i iskustvo odraslih, međutim, ona imaju dobre i inovativne ideje i mogu dati kreativne proizvode za svoju dobnu grupu.

Osnovni oblik kreativnog ponašanja je *spontana ekspresivnost*. Odnosi se na ponašanje koje prethodno nije uvježbano, a predstavlja izraz spontanosti. Obuhvata senzomotorni i predoperacijski period, te se nastavlja kroz period konkretnih operacija. Implicira novinu samo za kreatora (dijete) ili osobe u njegovom bliskom okruženju (roditelje, odgajatelje ili učitelje). Sljedeći nivoi koji se pojavljuju u fazi konkretnih i formalnih operacija su *tehnička kreativnost* (uključuje ovladavanje znanjem, tehnikama i vještinama) i *inventivna kreativnost* (kombiniranje opipljivih elemenata na relevantan i jedinstven



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

način za rješavanje starih problema). Za razliku od toga, *inovativna kreativnost* (proširenje postojećih sistema) implicira bavljenje apstraktnim idejama, uključuje idejnu fleksibilnost i veći stepen originalnosti. Peta faza implicira *emergentnu kreativnost*, koja se odnosi na razvoj novih sistema čiji izraz simbolizira najviši stepen novine.

Druga razlika na koju ukazuje Runco (1999) odnosi se na dječiju spontanost i nenamjernost u kreativnom djelovanju u odnosu na odrasle, koje obilježava intencionalnost. Interpretacija dječije spontanosti i nenamjernosti uzima se dvojako – postavlja se pitanje da li su one prednost jer isključuju rigidnost i nefleksibilnost ili su nedostatak jer se produkti i izražaji mogu smatrati manje kreativnim zbog njihove slučajnosti. Istraživanja (Leggett, 2017) sugeriraju povećanu kreativnu sposobnost djece u dobi od 4 do 6 godina, za koju se smatra da je posebno kritična dob za kreativno razmišljanje, čime se formiraju temelji za kasniji kreativni potencijal. Međutim, nakon toga ukazuje se na pad kreativnosti, da bi ponovo rasla u adolescenciji. Jedan od razloga za opadanje kreativnog izražavanja jeste u tome što se čini da djeca postaju konvencionalnija oko četvrtog razreda, gdje se više pažnje posvećuje reakcijama vršnjaka umjesto samoizražavanju (Runco, 1999).

Feldman (1999) ističe da djeca ne posjeduju nivo kreativnosti koji je potreban da bi se napravile istinski inovativne kreacije u smislu proizvoda ili ideja što značajno unapređuju naše znanje ili kulturu. Dječija kreativnost ne može se porediti s kreativnošću profesionalnih umjetnika. Nju je moguće jedino sagledavati s aspekta *mini k* i *malog k*, o čemu govore Kaufman i Beghetto (2009) unutar mikrosistema kojem djeca pripadaju (vrtić, porodica).

Sociokulturni pogledi na kreativnost u ranom djetinjstvu

Glăveanu (2011), analizirajući odnos između kreativnosti u dječijoj i odrasloj dobi, diskusiju gradi ok „4P“ (Rhodes, 1961), koji se

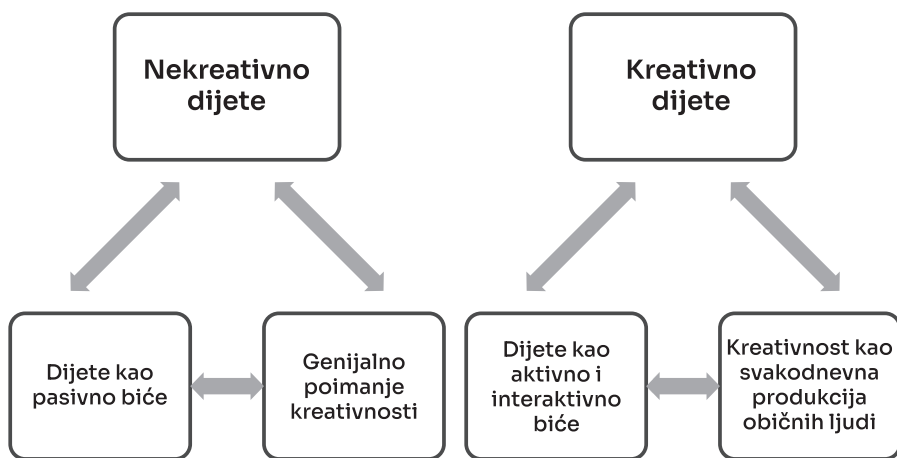
odnose na: proizvod, proces, personu i pritisak. Iako ističe da su svi navedeni elementi međusobno povezani u svakoj kreativnoj aktivnosti, njihovo razdvajanje i segmentacija pomaže u razumijevanju dječije kreativnosti u odnosu na kreativnost u odrasloj dobi. Gledajući na kreativnost iz *perspektive proizvoda*, ukazuje na razliku koja postoji u svijetu djece i odraslih. Djeca kroz kreativne aktivnosti stvaraju (crteže, priče, modele), ali osim njihovog primarnog okruženja njihov izraz je bezvrijedan, posebno u historijskom smislu, što je jedna od ključnih tački za evaluaciju kreativnosti (Glăveanu, 2011). Vrlo često se njihova trenutna djela cijene na način da se iščekuju buduća veća dostignuća u odrasloj dobi. Stoga se zaključuje – ukoliko se kreativnost ograniči na proizvod, sigurno će se propustiti mnogo toga što kreativnost jeste, posebno u dječijem svijetu. Iz toga slijedi da je sagledavanje kreativnosti iz *perspektive procesa* mnogo adekvatnije za razumijevanje kreativnosti kod djece, kao i svakodnevne kreativnosti kod običnih ljudi. Tu postoji mnogo više sličnosti, naprimjer i djeca i odrasli uživaju u zadatku, pri stvaranju izlaze izvan okvira konvencionalnog, imaju isti intenzitet emocija u trenucima otkrića. Međutim, razlika se pojavljuje u intencionalnosti, koju pronalazimo kod odraslih osoba dok stvaraju, dok je kod djece prisutna spontanost. Kada je u pitanju perspektiva *persona*, otkriva se mnogo više nesuglasja u poimanju kreativnosti kod djece u odnosu na odraslu dob. Dok su kod odraslih osoba vještine vezane za kreativnost ključne, kod djece su to kognitivne strukture u procesu izgradnje i transformacije, pa autor postavlja pitanje kako se može legitimno govoriti o stabilnim kreativnim osobinama djeteta. Osim toga, djeci nedostaje znanje koje bi podržalo njihovu kreativnost te vrijeme koje je potrebno za sazrijevanje ideje i vještina za njeno oblikovanje. Glăveanu (2011) u tom smislu navodi „10-godišnje pravilo“ koje je formulirao Gardner (1993) a odnosi se na vrijeme potrebno od prve ideje do stvaranja zrelog kreativnog produkta. Primjenjujući ovu logiku na predškolsku djecu, Glăveanu (2011) navodi pretpostavku da ukoliko se dijete u dobi od dvije godine ozbiljno zainteresira za određenu ideju, šansa da će dati svoj značajan doprinos može se očekivati tek u dvanaestoj godini, što



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

izlazi iz okvira predškolske dobi. Četvrta perspektiva uključuje analizu *pritiska* ili veze između pojedinca i okruženja (kulture). Glăveanu (2011) joj pristupa imajući na umu kulturu kao mikro i makrofenomen, koji je otvoren i za „male“ i za „velike“ kreacije što joj osiguravaju kontinuitet. Kultura postoji i proizvodi se kako u vrtićima i školama tako i u ateljeima velikih umjetnika i laboratorija. U tom se kontekstu dječija kreativnost priznaje i ima svoj značaj.

Kako Glăveanu (2011) zaključuje, sve ovisi o načinu na koji se percipira dijete i poima kreativnost. Ako se na dijete gleda kao na pasivno i receptivno biće, a kreativnost tumači kroz genijalne doprinose, najvjerovatnije će se smatrati da djeca nisu kreativna bića. S druge strane, oni koji vjeruju da su djeca aktivna i interaktivna bića, a imaju pogled na kreativnost kao svakodnevnu produkciju običnih ljudi, vjerovatnije je da će imati pozitivna uvjerenja o dječijoj kreativnosti (Slika 13).



Slika 13. Različita poimanja djeteta i kreativnosti

Ershadi (2020) također ukazuje na razliku u kreativnosti između djece i odraslih, ističući da je dječija kreativnost kvalitativno različita od kreativnosti eminentnih umjetnika ili naučnika kao što su Beethoven ili Albert Einstein. Navodi da su prosječna djeca mali kreatori (*malo k*), a da se čak ni čuda od djece ne mogu smatrati kreativnim u

smislu *Velikog K*, navodeći primjer da Mozartova kompozicija koju je kreirao sa pet godina nije promijenila domen klasične muzike. Prema tome, nijedno dijete ne može biti kreativno u smislu *Velikog K* jer dječici nedostaje „zlatnih deset godina“ potrebnih da ovladaju domenom u kojoj ispoljavaju kreativnost i ostvaruju uticaj. Osim toga, Mozartova kreativnost iz djetinjstva razlikuje se od kreativnosti prosječnog predškolskog djeteta, pa se ona određuje kao prelazna faza od *malog k* do *Velikog K*.

Sociokulturno razumijevanje razvoja kreativnosti iz perspektive Vygotskog

Glăveanu (2009) navodi da se kreativnost ne rađa u odrasloj dobi te da ignorisanje pitanja geneze može samo produbiti jaz između dječije i odrasle kreativnosti. On smatra da se dječija kreativnost „odbacuje” zbog pretpostavke da je djetinjstvo period biopsihološkog sazrijevanja i da će se tek kasnije kreativnost pojaviti u originalnom i društveno „odgovarajućem” obliku. Takvo shvatanje ne uvažava kontinuitet razvoja kreativnosti koji postoji od ranog djetinjstva do odrasle dobi, odnosno njeno sociokulturno porijeklo. Na ovoj ideji i počiva opredjeljenje Glăveanua, koji, inspiriran idejama Vygotskog, kreativnost interpretira u domeni sociokulturne teorije.

Vygotsky (2004) je bio jedan od autora koji je priznavao kontinuitet razvoja kreativnosti, ali i magnitudu njene manifestacije kroz razvojni kontinuum. Za njega je kreativnost suštinski uvjet postojanja, a ne izuzetak kao najviši izraz kreativnosti koji se pripisuje genijalcima. Pridavao je značaj i malim i velikim oblicima kreativnosti, navodeći analogiju:

“Kao što je elektricitet podjednako prisutan u oluji sa zaglušujućom grmljavinom i zasljepljujućim munjama i u radu džepne baterijske lampe, na isti način, kreativnost je prisutna, u stvarnosti, ne samo kada se velika historijska djela rađaju već i kada god osoba zamišlja, kombinuje, mijenja i stvara nešto novo, ma koliko mala kap bila u odnosu na genijalna djela” (Vygotsky, 2004: 10).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Dakle, Vygotsky ukazuje na velike i male oblike kreativnosti, ističe da je prisutna u stvarnosti bez obzira na to koliko bila velika ili mala. Upravo je ova ideja zametak onoga što se tek kasnije pojavljuje u 4K modelu (Beghetto i Kaufman, 2007). Vygotsky je među prvima ukazao na gradaciju u stepenu izražavanja i manifestacije kreativnosti i ukazao na kreativne procese koji se manifestuju već u najranijem djetinjstvu. Ukazao je na njen razvoj od jednostavnijih oblika do složenijih, pri čemu svaka faza djetinjstva ima svoj karakterističan oblik stvaranja. Osim toga, on je ukazao na to da kreativnost nije prisutna samo u opipljivim produktima, već i u mentalnim konstrukcijama koje su poznate samo osobi koja stvara. To se može zaključiti iz njegovog određenja kreativnosti:

“Svaki ljudski čin koji dovodi do nečeg novog naziva se kreativnim činom, bez obzira da li je ono što je stvoreno fizički objekat ili neka mentalna ili emocionalna konstrukcija koja živi u osobi koja ga je stvorila i koja je samo njemu poznata” (Vygotsky, 2004: 10).

U jednom od svojih najuticajnijih radova u području razvoja dječije kreativnosti – *Imaginacija i kreativnost u djetinjstvu* Vygotsky (2004) posebno ukazuje da je jedno od najvažnijih pitanja dječije psihologije i pedagogije upravo pitanje kreativnosti kod djece, njenog razvoja i značaja za opći razvoj djeteta. Stoga daje temeljit prikaz geneze kreativnosti u djetinjstvu, izdvajajući elemente na kojima se ona temelji, poput *imaginacije*, koju dovodi u vezu s *iskustvom* kao kategorijom mnogo bogatijom u odrasloj dobi.

U skladu s tim Vygotsky (2004) opisuje da se u ljudskom ponašanju mogu uočiti dvije vrste aktivnosti – *reproduktivne* i *kreativne*. Ovu tezu argumentira sposobnostima ljudskog mozga koji nije samo organ što zadržava i reproducira prethodno iskustvo, već ima sposobnost da kombinuje i kreativno prerađuje elemente prošlog iskustva.¹⁹

¹⁹ Naš mozak posjeduje ogromnu plastičnost, lako mijenja svoju najfiniju strukturu pod uticajem jedne ili druge vrste stimulacije, a ako je stimulacija dovoljno jaka ili se ponavlja dovoljan broj puta, zadržava tragove pamćenja tih promjena. Analogno tome, takvo nešto dešava se s komadom papira kada ga savijemo na sredini ostaje nabor na mjestu gdje je napravljen pregib, i ovaj trag, koji proizlazi iz napravljene promjene, olakšava ponavljanje iste promjene u budućnosti... Slično tome, jaka ili često ponavljana stimulacija postavlja nove tragove u našem mozgu. Tako se naš mozak pokazuje kao organ koji zadržava naše prethodno iskustvo i olakšava reprodukciju ovog iskustva (Vygotsky, 2004).

Kada osoba slijedi određene modele ili reproducira ono što je ranije naučila, manifestira reproduktivno ponašanje. Ona ne stvara ništa novo, već ponavlja ono što već postoji u njenom iskustvu. S druge strane, kada osoba kombinira elemente prošlog iskustva i stvara nešto novo, tada se kaže da djeluje kreativno. Distingvirajući ove dvije vrste ljudskog djelovanja, Vygotsky ukazuje da reproduktivno ponašanje ljudskom biću pomaže da se prilagodi samo poznatim i stabilnim uvjetima okoline, dok s druge strane neočekivane promjene u okruženju ne bi mogle izazvati odgovarajuće adaptivne reakcije. U tom smislu možemo spoznati vrijednost poticanja kreativnosti kod djece ukoliko budućnost u kojoj će djelovati stavimo u okvire neočekivanih promjena, a ne poznatih i stabilnih uvjeta okoline. Budućnost koja djecu očekuje sve je samo ne stabilna i očekivana. Ona je neizvjesna i podložna brzim promjenama kojima će se djeca u toku svog odrastanja morati prilagođavati. Za to nisu važne samo reproduktivne, već i kreativne vještine o kojima govori Vygotsky.

Kao osnovu svake kreativne aktivnosti Vygotsky (2004) navodi imaginaciju, za koju je smatrao da nije samo prazna mentalna aktivnost bez stvarnog značaja, već funkcija neophodna za život. Zahvaljujući imaginaciji ljudi dolaze do otkrića koja svakodnevno olakšavaju život. Tako npr. niko ne zna koliko je imaginativnosti bilo potrebno da kroz dugi niz godina (i otkrića) dođemo do savremenih uređaja koje danas koristimo. Osim toga, Vygotsky je isticao da ne postoji stroga granica između imaginacije i stvarnosti, već neraskidiva povezanost koju je pokušao objasniti preko četiri elementarne veze: (1) svaki akt imaginacije započinje akumulacijom iskustva; sve što imaginacija kreira uvijek je zasnovano na elementima koji su preuzeti iz stvarnosti, zasnovani na primarnom iskustvu osobe; (2) socijalno iskustvo (posredovanje druge osobe) potiče imaginaciju zahvaljujući kojoj osoba može kreirati pojmove i koncepte što nikad nisu viđeni (nisu bili dijelom primarnog iskustva); (3) imaginacija se može pobuditi emocijama, kao što i trenutno emocionalno stanje može uticati na preuzimanje elemenata iz stvarnosti; (4) jednom kada se materijalizira (kristalizira), imaginacija počinje postojati u

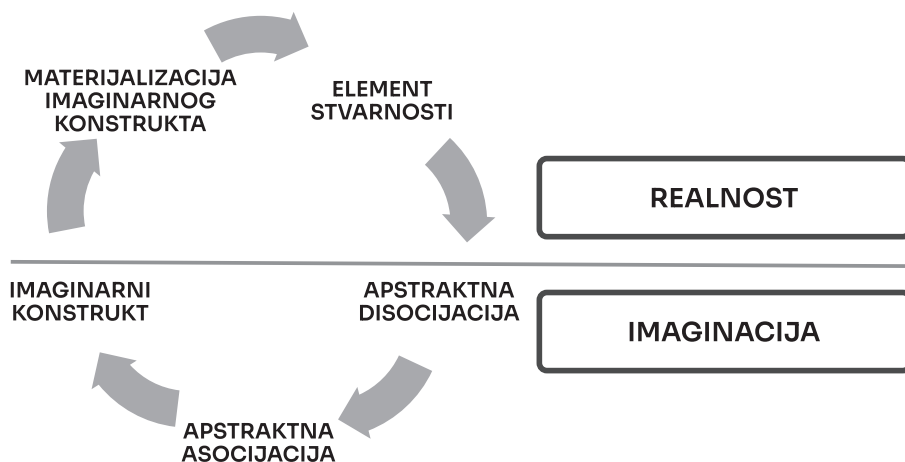


RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

stvarnom svijetu iz kojeg drugi akumuliraju iskustva, te na taj način ostvaruje uticaj na druge (Vygotsky, 2004).

U odnosu na navedeno, Vygotsky (2004) objašnjava da svaki čin imaginacije ima veoma dugu historiju, a ono što se naziva činom stvaranja samo je trenutak rođenja koji se javlja kao rezultat vrlo dugog unutrašnjeg procesa gestacije. Na samom početku ovog procesa dijete akumulira iskustvo, primarno ili socijalno. Ono što dijete vidi i čuje pretvara u bazu akumuliranih iskustava koje će u narednoj fazi rekonstruirati. Proces prerade i rekonstrukcije sastoji se od dviju komplementarnih aktivnosti – *disocijacije* i *asocijacije*. Disocijacija (razdruživanje) je razbijanje složene cjeline na skup pojedinačnih dijelova koji se izoliraju od konteksta. Da bi kasnije spojila različite elemente, osoba mora prvo prekinuti prirodnu povezanost elemenata u kojoj je prvobitno percipirana. Nakon toga slijedi asocijacija (udruživanje), proces koji spaja elemente što ranije nisu bili povezani. Upravo ova nova povezanost između elemenata na novi način omogućava osobi razvoj kreativne ideje (imaginarnog konstrukta) koja se procesom materijalizacije pojavljuje u stvarnosti (kristalizirana imaginacija). Dakle, uočava se kružni proces koji započinje akumulacijom elemenata realnosti što se prerađuju i rekonstruiraju na imaginativnom planu, a potom ponovo vraćaju u realnost u novom obliku, ali kao nova aktivna snaga s potencijalom da promijeni tu realnost²⁰ (*Slika 14*).

²⁰ Autori književnoumjetničkih djela često disociraju realnost i prethodna iskustva te ih ponovo stvaralački povezuju u smislene cjeline u svojim djelima. Naprimjer, Tolstojev lik Nataše u djelu "Rat i mir" kreiran je na osnovu dvije stvarne žene iz njegovog života – supruge i sestre (Tanje i Sonje). Mnoge faze iz njihovih stvarnih života Tolstoj rekonstruira i materijalizira u svom djelu. Hemingway je također svoja djela pisao prema vlastitim iskustvima koja je imao kao ribar, lovac i moreplovac.



Slika 14. Kružni proces koji oslikava odnos između realnosti i imaginacije

Posebno je važno prepoznati da se kroz navedeni kružni proces svi oblici individualne kreativnosti ugrađuju u fenomen kolektivne kreativnosti, jer osoba u procesu stvaranja uvijek polazi od elemenata konkretne realnosti, koja je produkt kolektivne kreativnosti. U tom kontekstu Ribot (1900, prema: Vygotsky, 2004) navodi da „koliko god svaka kreacija bila individualna, ona uvijek sadrži društveni koeficijent. U tom smislu, nijedan izum nikada neće biti individualan u strogom smislu, uvijek će uključivati neki element anonimne saradnje.”

Temeljem navedenog Vygotsky (2004) izvodi prvi i najvažniji zakon ljudske imaginacije koji formuliše na sljedeći način: *Kreativna aktivnost imaginacije direktno ovisi o bogatstvu i raznolikosti prethodnog iskustva osobe, jer to iskustvo daje materijal od kojeg se gradi proizvod imaginacije. Što je čovjekovo iskustvo bogatije, to je bogatiji materijal kojem pristupa njegova imaginacija.* U skladu s tim referira se i na bitnu razliku između djece i odraslih, ističući da dijete ima manje bogatu imaginaciju od odrasle osobe, jer je i njegovo iskustvo siromašnije. Međutim, s druge strane, dijete manje kontrolira svoju imaginaciju i više je uvjereno u njene produkte.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Iz navedenog zakona ljudske imaginacije slijedi da je svakodnevno okruženje djeteta iz kojeg crpi iskustva (primarna ili socijalna) važan resurs imaginacije. Što su iskustva bogatija i raznovrsnija, to je više materijala za dječiju imaginaciju. Može se zaključiti da je najbolji način za poticanje dječije imaginacije i kreativnosti organizacija okruženja u kojem dijete ima priliku asimilirati raznovrsna iskustva. U vezi s tim Vygotsky (2004: 15) navodi važne implikacije za obrazovanje:

“...ako želimo izgraditi relativno jake temelje za kreativnost djeteta, ono što moramo učiniti je proširiti iskustva koja mu pružamo. Što više dijete vidi, čuje i doživljava, što više zna i asimilira, to će više elemenata stvarnosti imati u svom iskustvu, a njegova imaginacija će biti produktivnija” (Vygotsky, 2004: 15).

Vygotsky (2004) je isticao da je najbolji poticaj za razvoj dječije kreativnosti kreiranje okruženja koje kod djece dovodi do potrebe i mogućnosti kreiranja. Ovo se može smatrati važnom smjernicom za roditelje i predškolske odgajatelje, o kojima ovisi kvaliteta okruženja za dječiji razvoj i učenje. Eckhoff (2008) također navodi da predškolski odgajatelji imaju važan zadatak koji se odnosi na osmišljavanje okruženja na takav način da se djeca ohrabruju razmišljati kreativno i naučiti da imaju vjeru i povjerenje u svoje kreativne ideje. U takvom okruženju djeci se omogućavaju raznovrsne prilike za materijalizaciju vlastitih ideja, kao i razmjenu kreativnih ideja kroz socijalne interakcije. I prema ranije razmatranoj investicijskoj teoriji kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1991), poticajno okruženje je jedan od temeljnih resursa kreativnosti.

Kreativna zona proksimalnog razvoja

Prema Vygotskom (1978), svaka funkcija u djetetovom razvoju pojavljuje se dva puta: prvi put na društvenom planu – između djeteta i druge osobe (interpsihološki), a zatim unutar djeteta (intrapshološki). Ono što dijete ne može uraditi samostalno moći će uz podršku druge

osobe. Ta razlika između stvarnog razvojnog nivoa utemeljenog na neovisnom rješavanju problema i nivoa potencijalnog razvoja utvrđenog kroz rješavanje problema u interakciji s odraslima ili vršnjacima naziva se zona proksimalnog razvoja (ZPR). Polazeći od navedenog, može se postaviti pitanje: *Koju ulogu imaju vršnjaci i odrasle osobe u razvoju dječije kreativnosti, odnosno koju ulogu u razvoju kreativnosti ima zona proksimalnog razvoja?*

Zasnivajući okvir svoje studije na idejama Vygotskog, Reunamo et al. (2014) posebno su se fokusirali na kulturno posredovanje kreativnosti, izdvajajući četiri bitna elementa: *zajedničko stvaranje okruženja za učenje, kreativnu zonu proksimalnog razvoja, lične kreativne vještine, kreativnu orijentaciju* (Slika 15). U navedenom modelu na djecu se gleda kao na one koji aktivno doprinose stvaranju kreativnog okruženja za učenje, iz kojeg također i uzimaju početne elemente stvarnosti kao osnovu kreativnog stvaranja. Međutim, osim toga djeca stupaju u interakciju, aktivno komuniciraju i uče u svom socijalnom okruženju, posmatraju druge oko sebe u kreativnom radu i tako imaju model za početak vlastitog kreativnog djelovanja. Prema tome, učenje je najprije interpersonalno u ZPR-u, posredovano kulturom u okviru koje se kreativnost uči uz pomoć drugih, ali i temeljem čega se potiče razvoj ključnih kognitivnih procesa. Djeca se uključuju u različite aktivnosti i svoju pažnju usmjeravaju na osnovu ličnih sklonosti i vještina što se razvijaju kroz zonu proksimalnog razvoja. Na taj način u odnosu na njihovu kreativnu orijentaciju djeca proizvode različite produkte koji potom postaju dijelom zajedničkog okruženja. Sve navedeno odvija se najčešće u kontekstu igre, koja se smatra najvažnijim izvorom kreativnosti. Puni krug postiže se kada ovo zajedničko stvaranje okruženja za učenje kroz igru ponovo postane potencijalna zona proksimalnog razvoja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE



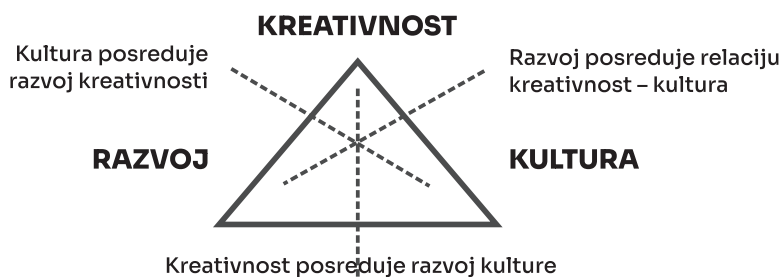
Slika 15. Model kreativne povratne informacije.
Adaptirano prema: Reunamo (2014: 618).

Polazeći od navedenog kružnog modela u kojem se ističe recipročni odnos između dječije kreativnosti i okruženja u kojem se nalazi, Reunamo et al. (2014) dolaze do zaključka da su dječija igra i odnosi s vršnjacima poticaj za razvoj kreativnosti. Međutim, također uočavaju da kreativna djeca komuniciraju s drugom kreativnom djecom (jer se nalaze u istoj zoni kreativnog proksimalnog razvoja), dok djeca koja pokazuju manje inicijative u kreativnom izražavanju ostaju po strani. Ona su manje uključena u kreativnu igru, a kontakti koje ostvaruju s vršnjacima manje su kreativni i vješti. U skladu s tim smatra se da se nalaze i u manje kreativnom okruženju, zbog čega prijeti opasnost od „začaranog kruga“. To znači da ona djeca kojoj najviše treba poticaja za kreativni razvoj ostaju izvan „kreativnog kruga“. Stoga, autori postavljaju pitanje kako se ova djeca mogu poticati na kreativno izražavanje ako njihovo okruženje to ne podržava. Iz svog istraživanja izводе pedagoške implikacije koje se zasnivaju na intervenciji odgajatelja.

S obzirom da je djeci potrebna pomoć da obogate svoju igru i da kroz nju napreduju, odgajatelji se trebaju uključiti primjerenom intervencijom, čiji ishodi ovise o kvaliteti kreativne povratne informacije, ali i dječijoj otvorenosti za sugestije.

Sociokulturno poimanje kreativnosti u interpretaciji Glăveanu: trijada kultura – kreativnost – razvoj

U svom jednostavnom prikazu Glăveanu (2015) analizira kreativnost, razvoj i kulturu kao integriranu i dinamičnu trijadu, umjesto tri odvojena entiteta. Smatra da su razvoj, kultura i kreativnost ne samo duboko povezani već je i nemoguće razumjeti jedno bez drugog. Kao centralni pojam uvodi medijaciju ili posredovanje kao element koji čini mogućim relaciju drugih dvaju. Na taj način svaki od tri entiteta (*Slika 16*) aktivno posreduje relaciju između drugih dvaju: (a) kultura posreduje u razvoju kreativnosti, (b) razvoj posreduje u odnosu kreativnost – kultura i (c) kreativnost posreduje u razvoju kulture.



Slika 16. Trijada kreativnost – razvoj – kultura.
Adaptirano prema: Glăveanu (2015: 17).

Kultura posreduje razvoj kreativnosti – to implicira dinamičku relaciju između osobe i okruženja (kulture) u kojem ona ne samo da postoji već i aktivno učestvuje. U razumijevanju ove relacije Glăveanu (2015) se oslanja na ideje Vygotskog, koji o razvoju govori kao

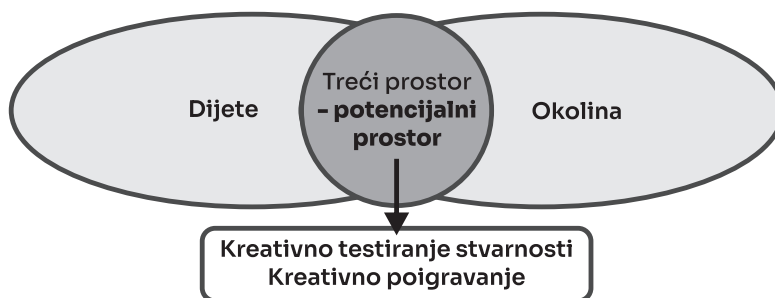


RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

o socijalnom činu gdje odrasla osoba posreduje vezu sa svijetom i objektima. Zonu proksimalnog razvoja kao razliku između stvarnog i potencijalnog razvojnog nivoa, koja ima potencijal za djelovanje i stupanje u interakciju s osobama i kulturnim resursima, također naziva metaforom za kreativnost. Takva kulturalna medijacija oblikuje razvoj svih viših mentalnih funkcija uključujući i kreativnost. Dakle, kultura omogućava okruženje čije resurse djeca asimiliraju i simultano im se prilagođavaju. Djeca u igri koriste kulturne objekte i simbole koji su karakteristični za svaku kulturu, te ih rekonstruiraju na imaginativnom planu. Stoga u ovom kontekstu Glăveanu (2015) naglašava ideju Vygotskog da je u svom porijeklu kreativnost locirana u prvim epizodama simboličke igre i igre pretvaranja, kada se objekti počnu koristiti za označavanje nečeg drugog, simbolizirati više od onoga što je neposredno u percepciji. To su prvi znaci kreativnog ponašanja koji nastaju iz interakcije djeteta s drugim osobama i materijalima u kulturi gdje odrasta. Dakle, kultura kroz upotrebu njenih znakova i simbola posreduje razvoj kreativnosti, pa u skladu s tim Vygotsky (2004, prema: Glăveanu 2015) ističe da ne bi bilo kreativne ekspresije izvan usvajanja simboličkih oblika djelovanja i njihovog razvoja tokom vremena. Polazeći od toga da se dječije mišljenje kontinuirano mijenja transformacijom već postojećih mentalnih šema u nove, Piaget (1962, prema: Tan i Perleth 2015) ističe da je razvoj u određenom smislu uvijek kreativan. Kada se dijete susreće s materijalnim i socijalnim svijetom oko sebe te se suočava s problemima što ih je potrebno rješavati, stvara se i potencijalni prostor za istraživanje koje vodi kreativnom razvoju. Piaget je isticao da temelji mentalnih procesa leže u svijetu djelovanja (Wood, 1995), pa bi se u skladu s tim mogao izvesti zaključak i da temelji kreativnog razvoja leže u svijetu djelovanja – aktivnog eksperimentiranja u dodiru s materijalnim i socijalnim svijetom, u kulturi u kojoj dijete odrasta.

Glăveanu (2015) navodi da onog trenutka kada dijete postaje spremno za simboličku medijaciju kreativnost i kulturna produkcija tek postaju mogući. U tome se ogleda razumijevanje načina na koji *razvoj posreduje relaciju kreativnost – kultura*. To znači da je tek s razvojem

simboličke funkcije moguće govoriti o razvoju kreativnosti ili kreativnom poigravanju i produkciji s kulturnim resursima, odnosno da vrijeme ili modus u kojem se dijete nalazi u određenoj tački u toku razvojnog procesa omogućava način na koji se kreativnost može ispoljiti u određenoj kulturi. Oslanjajući se na ideje Winnicotta, Glăveanu (2015) ukazuje na vrijednost igre kao prvog oblika manifestacije kreativnog poigravanja i kulturnog iskustva. Smatrao je da kreativnost i kultura dijele isto razvojno porijeklo, a to su prve epizode igre kroz upotrebu simboličke funkcije. Za njega se ona pojavljuje u „trećem prostoru“ ili „prostoru kreativnosti“ što se nalazi negdje između – na raskrsnici između osobe i svijeta, jer se susret kulture i kreativnosti nikada u potpunosti ne odvija ni unutar ni izvan osobe (Slika 17). Kako i kada nastaje ovaj treći prostor, upravo je razvojno pitanje.



Slika 17. Treći prostor – prostor za kreativnost

Treći aspekt trijade predstavlja relaciju u kojoj *kreativnost posreduje razvoj kulture*. Iz sociokulturalne perspektive to znači da društvena ili kulturna participacija i kreativno izražavanje aktivno oblikuju kulturne fenomene. Glăveanu (2015) ukazuje da u procesu socijalizacije i inkulturacije dijete aktivno učestvuje, ono ne samo da prisvaja i reproducira već i transformira i osmišljava u interakciji s kulturom u kojoj se nalazi. Djeca asimiliraju materijalne i simboličke kulturne elemente, što im pomaže u stvaranju novih. Ono nije ni imitator



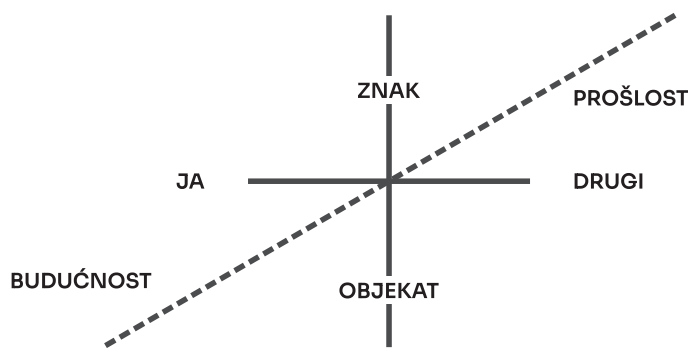
ni izumitelj, već oboje odjednom (Baldwin, 1902, prema: Glăveanu, 2015), a u tome leži potencijal za oblikovanje i razvoj kulture. On se ogleda u dvosmjernom odnosu – kulturu kao dio okruženja najprije stvara čovjek, a to ga potom zauzvrat čini čovjekom.

Porijeklo kreativnosti – „atom“ kreativnosti iz perspektive sociokulturne teorije

Kroz eksplikaciju porijekla kreativnosti i raslojavanja do njene osnovne jezgre Glăveanu i Gillespie (2015) argumentiraju oprečna stajališta u vezi s kriterijima *novina* i *korisnost*, koji se navode u današnjoj literaturi. Oni smatraju da kreativnost nema mnogo veze s postizanjem novine i korisnosti, već s pregovaranjem razlika kojima se nastoje ispuniti praznine upisane u našem odnosu prema svijetu. U tom kontekstu kao minimalnu jedinicu ili atom kreativnosti izdvajaju proces interakcije u relacijama *ja – drugi – objekat – znak*, iz čije dinamičke konfiguracije proizlaze svi oblici kreativnosti, od *mini k* do *Velikog K*. Iz toga slijedi da se u sociokulturalnoj perspektivi kreativnost prije temelji na procesu, a ne produktu, što je mnogo bliže poimanju i vrednovanju kreativnosti u ranom djetinjstvu. U sociokulturnoj perspektivi kreativnost nije samo produkt koji revolucionizira umjetnost, nauku ili aktivnosti koje vode originalnosti i korisnosti, već proces koji je duboko povezan s našim postojanjem kao ljudskog bića od trenutka rođenja (Glăveanu, 2009).

Glăveanu i Gillespie (2015: 11) kreativnost određuju na sljedeći način: „Kreativnost se tako javlja kao komunikativni, interaktivni i intersubjektivni proces pregovaranja o razlikama unutar tetradičnog odnosa između sebe, drugog, objekta i znaka (u njihovom vremenskom izrazu) kako bi se uspješno učestvovalo u zajedničkom fizičkom, društvenom i simboličkom svijetu. Kreativnost znači djelovanje na sebe i svijet, na objekte i znakove i manipuliranje njima uvijek u i kroz djelovanje i komunikaciju s drugima.“

Analizirajući i raslojavajući kreativnost u ontološkom smislu, Glăveanu i Gillespe (2015) ukazuju da je generativna jezgra svih oblika kreativnosti odnos *ja – drugi – objekat – znak*. Ova tetrada (Slika 18) implicira pregovaranje *semiotičkih* (znakovnih), *socijalnih* i *temporalnih* razlika kroz komunikaciju i djelovanje s drugima. Postojanje ovih razlika je preduvjet za kreativno djelovanje bilo koje vrste (što se može vidjeti i iz Tabele 8 u nastavku).



Slika 18. Tri kreatogenetske razlike u kontekstu sociokulturne psihologije.
Adaptirano prema: Glăveanu i Gillespe (2015: 5).

Prvi preduvjet je postojanje *semiotičkih razlika*, za čije je razumijevanje važno analizirati ontogenetski proces diferencijacije *ja – drugi* i *objekat – znak*. Diferencijacija sebe kao zasebne individue, razvoj svijesti o drugima i razumijevanje odvojenosti i razlika između sebe i drugih prva je pretpostavka za razvoj kreativnosti. Dešava se oko druge godine, kada se počinje razvijati i simboličko mišljenje, koje se također smatra najznačajnijom pretpostavkom u razvoju kreativnosti. Temeljem spoznaje o ovom razvojnom dostignuću, Glăveanu i Gillespe (2015) ističu da razvoj kreativnosti počinje oko druge godine, kada dijete odvaja *sebe od drugih* (okruženja) i koristi zamjenske *objekte koji dobijaju funkciju znaka* (simboličko mišljenje). Prema tome, prva manifestacija kreativnosti pronalazi se u simboličkoj igri predškolske djece, koja implicira razliku između znaka (simbola) i objekta kao njegove manifestacije u svijetu (predmeta).



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

U simboličkoj igri djeca jedan te isti predmet mogu zamijeniti višestrukim znacima, npr. u igri doktora šprica može biti olovka ili bilo koji drugi predmet. Materijalni objekt pretvara se u simbolički objekt povezujući se s osobinama na koje se može djelovati kao da je drugi objekt (Wagoner, 2015). Naprimjer, djeca mogu koristiti metlu kao konja u igri pretvaranja. To se dešava u ranoj fazi kada se djeca još uvijek oslanjaju na materijalne objekte, dok kasnije tu ulogu preuzimaju mentalne slike. U igri se djeca odvajaju od realnog svijeta, a objektima pridaju različita simbolična značenja, pronalaze nove načine upotrebe uobičajenih predmeta. Glăveanu i Gillespe (2015) ovaj otvoreni i dinamični odnos između objekata i znakova nazivaju osnovnim oblikom divergencije, iz koje proizlazi kreativnost.

Razumijevanje *socijalnih razlika* implicira shvatanje da se razvoj simboličke funkcije ostvaruje uvijek u socijalnom kontekstu, kroz interakciju s drugima. Ovaj stav temelji se na ideji Vygotskog (1978) prema kojoj odrasla osoba ili kompetentniji vršnjaci mogu posredovati razvoj misaonih procesa. Različite osobe mogu imati različite percepcije o jednom te istom objektu ili mogu imati različite perspektive gledanja, što je poticajno za kreativnost. Kroz takvu interakciju dijete može usvajati nove načine upotrebe određenog predmeta ili nove perspektive posmatranja određenih predmeta/fenomena. Socijalna interakcija djeci omogućava da usvajaju različite perspektive i uloge.

Perspektive se javljaju iz pozicija koje imamo u svijetu i koje svakodnevno razmjenjujemo. Mead (1938, prema: Glăveanu, 2020) određuje perspektivu kao svijet u njegovom odnosu prema pojedincu i pojedinca u njegovom odnosu prema svijetu. Razlika u perspektivama koje se mogu manifestirati intrapersonalno i interpersonalno predstavljaju ogroman resurs kreativnosti. Glăveanu (2020) formuliра četiri propozicije u vezi s tim: (a) razlike u perspektivi povećavaju kreativni potencijal; (b) razmjena pozicija i perspektiva unutar i između pojedinaca podstiče kreativne procese; (c) ove razmjene rezultiraju perspektivama koje otkrivaju ranije neopažene mogućnosti; (d) često su to mogućnosti materijalnih objekata ili

jedinstvenih kombinacija ideja koje vode razvoju novih perspektiva u kreativnom radu. Navedeno ima veliku vrijednost u odgojno-obrazovnom radu s djecom, jer ukazuje na kreativnost kao oblik djelovanja i interakcije u kojoj se krećemo, zauzimamo određene pozicije i uzimamo različite perspektive. Drugim riječima, ukazuje na ulogu odgajatelja/učitelja koji može poticati djecu na interakciju i razmjenu pozicija/perspektiva kako bi oslobađao kreativne potencijale. Naprimjer, izlaganje materijala na svijetlećem stolu otvara drugačije mogućnosti istraživanja od ponude istih materijala na uobičajenim podlogama. Način na koji odgajatelj nudi izražajne medije određuje pozicije i perspektive iz koje će ih dijete doživjeti. Stoga je u odgojno-obrazovnom radu važno razmišljati o različitim pozicijama iz kojih djeca mogu imati potpuno drukčije perspektive na iste izražajne medije, te ih zajedno sa djecom treba istraživati.

Najvažniji motiv za kreativno djelovanje leži u trećem aspektu navedene tetrade, odnosno u pregovaranju *temporalnih razlika*. Na *Slici 21* predstavljena je vertikalom koja simbolizira vremensku dimenziju, na kojoj se rasprostiru razlike između prošlih, sadašnjih i budućih stanja kreativnog djelovanja. Ujedno to simbolizira kreativnost kao proces koji se odvija kroz vrijeme, a ne samo kao stanje, osobinu ličnosti ili produkt. U osnovi se nalazi motiv da se premosti jaz između toga kako stvari postoje ili kako su organizirane trenutno (vrijeme 1) u odnosu na to kako bi mogle biti (vrijeme 2), dok je tok procesa kreativnog djelovanja oblikovan drugom razlikom (vrijeme 0) između prošlosti i sadašnjosti. Kreativno djelovanje u tom smislu znači da se stvara nešto novo što nadilazi karakteristike početnih dijelova te cjeline, a da je sam proces uveliko oblikovan dotadašnjom tradicijom i navikama.

Glăveanu (2014) polazi od pretpostavke da je kreativnost distribuirana između ljudi, između ljudi i objekata i kroz vrijeme. Time u okviru svoje sociokulturne psihologije analizu kreativnosti pomiče od proučavanja kreativnog procesa unutar pojedinca prema društvenom i materijalnom svijetu, kao što pomjera fokus s produkta ka kreativnoj akciji. U knjizi *Distributivna kreativnost* interpretira



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

kreativnost kao distributivni fenomen preko triju različitih ali isprepletenih dimenzija distribucije: *socijalne, materijalne i temporalne*. Pritom kao jedinicu analize ne uzima pojedinca, već pojedinca u kontekstu, koji je u kolaboraciji s materijalnim i socijalnim svijetom što ga okružuje. Distributivnu kreativnost određuje kao teorijsku perspektivu koja pripada MI paradigmi, čime se ističe kreativnost kao djelovanje i komunikacijsko iskustvo u materijalnom i socijalnom svijetu. Pritom navodi da je um pojedinca i dalje lokus kreativnosti, ali nikada u izolaciji, već u socijalnom okruženju koji se stalno mijenja. U skladu s navedenim izdvaja tri glavna tipa kreativne distribucije: (a) među ljudima, (b) među ljudima i objektima i (c) kroz vrijeme. Sva tri tipa distribucije mogu se uočiti u ranom djetinjstvu, te bi trebali biti u fokusu pri oblikovanju okruženja za djecu rane i predškolske dobi (*Tabela 9*).

Tabela 9. Semiotičke, socijalne i temporalne razlike kao poticaj refleksivnom promišljanju za predškolske odgajatelje

Tri kreatogen- etske razlike	Uloga predškolskog odgajatelja	Refleksivna pitanja?
Semiotička	Spoznati vrijednost jednostavnih predmeta čiju bi polivalentnost djeca mogla otkrivati	Kako se različitim objektima mogu pridružiti različita značenja? Kako odabrati predmete ekspresivnih i dinamičkih kvaliteta? Kako i kakvi predmeti se mogu koristiti kao medij za razvoj novih ideja? Kako predmete možemo predstaviti u nekonvencionalnom kontekstu da bi se otkrile nove perspektive i otkrio novi smisao?
Socijalna	Spoznati vrijednost socijalnih interakcija	Na koji način treba kreirati okruženje koje potiče socijalne interakcije između djece? Kako socijalne interakcije mogu posredovati kreativne aktivnosti? Kako poticati djecu da koriste svoju imaginaciju? Koju vrijednost imaju igre uloga u razvoju kreativnosti?
Temporalna	Spoznati značaj vremena u procesu kreativnog djelovanja kao i ulogu navika i tradicije u oblikovanju kreativnog produkta	Kako strukturirati vrijeme da bismo omogućili optimalni kontekst za kreativno djelovanje djece? Kako navike i tradicija utiču na oblikovanje kreativnog produkta?



DIO



**RADOZNALOST,
IGRA
I KREATIVNOST
U RANOM
DJETINJSTVU**

*Čovjek koji premeće planine započinje
premetanjem kamenčića.*

Kineska poslovice

Radoznalost i kreativnost u ranom djetinjstvu

Radoznalost i kreativnost prepoznate su kao važne vještine za budućnost. U različitim kompetencijskim okvirima koji se odnose na kompetencije za 21. stoljeće radoznalost se ističe eksplicitno (*World Economic Forum*, 2015; UNICEF, 2017a; OECD, 2019). Svoje mjesto pronalazi odmah uz kreativnost: kao kvaliteta karaktera značajnog za odnos prema okruženju koje se mijenja (*World Economic Forum*, 2015), kao vještina koja doprinosi kognitivnoj dimenziji ili “učenju da se zna” (UNICEF, 2017a), kao vještina koja ima posebno značenje u smjeru kretanja ka neizvjesnoj budućnosti (OECD, 2019). Osim toga, u posljednje vrijeme sve veću pažnju privlači i od strane različitih autora (Ainley, 2019; Gross et al., 2020; Jirout et al., 2018; Jirout, 2020; Leslie, 2014; Shin i Kim, 2019). Međutim, čini se da njena vrijednost u odgojno-obrazovnim ustanovama nije još uvijek prepoznata i iskorištena.

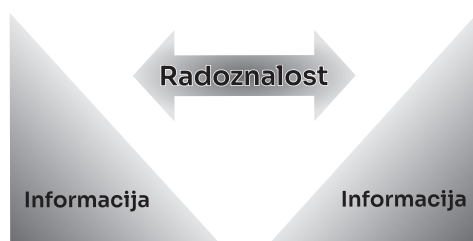
Radoznalost se smatra važnim aspektom u dječijem razvoju i učenju. Loewenstein (1994) opisuje radoznalost koristeći se terminom “kognitivnog apetita” koji je stimuliran nedostatkom informacija, zbog čega se pojavljuje želja da se popuni informacijska praznina i ublaži psihološka neizvjesnost. Polazeći od ovog određenja radoznalosti, Shin i Kim (2019) u eksplikaciji radoznalosti koriste se analogijom fiziološkog apetita, ističući da su apetit i radoznalost moćni nagoni koji dijele slične osnovne mehanizme. Analogija se ogleda u sljedećem: glad (neizvjesnost) zbog nedostatka hrane (informacija) podstiče apetit (znatiželju), što dovodi do ponašanja u potrazi za hranom (informacija) i zasićenja (zadovoljstva) kada se hrana konzumira (informacijski jaz se popunjava). Iz navedenog autori zaključuju da je učiti bez radoznalosti isto kao jesti bez apetita.



Vrste radoznalosti

Jedan od najuticajnijih autora u proučavanju radoznalosti u 20. stoljeću bio je Daniel Berlyne (1950, 1954, 1960, 1966, 1978), koji radoznalost konceptualizira kao reakciju što se pojavljuje kada novi stimulus djeluje na receptore organizma. Razvio je *teoriju radoznalosti*, koja se temelji na dvama postulatima: *I.* Kada novi stimulus djeluje na receptore organizma, javit će se odgovor koji proizvodi poticaj (radoznalost); *II.* Kako stimulus koji budi radoznalost nastavlja da utiče na receptore organizma, radoznalost će se smanjiti. Reakcija organizma implicira unutrašnja stanja koja motiviraju istraživanje novih stimulusa u cilju stjecanja novih informacija. Što je organizam duže izložen stimulusu, radoznalost se smanjuje. Polazeći od toga da su znatiželja kao motivaciona snaga i istraživanje kao njena bihevioralna manifestacija suštinski isprepleteni, Chak (2002, 2007, 2010) ukazuje da intenzitet radoznalosti obično nestaje nakon perioda istraživanja. Iz toga slijedi da su novost ali i kompleksnost stimulusa važni atributi o kojima ovisi da li će se i koliko dugo dijete njime baviti. Osim toga, odrasle osobe mogu biti posrednici između djeteta i stimulusa kako bi motivirali djecu da održe svoju radoznalost i istraživanje. U odnosu na tipove stimulusa koji pobuđuju specifično emocionalno stanje koje nazivamo radoznalost, Berlyne (1954) razlikuje dvije vrste radoznalosti – *perceptivnu* i *epistemičku*. Perceptivna radoznalost primarni je pokretač istraživačkog ponašanja kod ljudi i životinja, izazvana senzornom stimulacijom, npr. kada interesantan predmet pobuđuje vizualnu radoznalost djeteta, koja se nadograđuje istraživačkim ponašanjem – *dodirivanje, mirisanje, okretanje, guranje, gužvanje* i sl. Za razliku od toga, epistemička radoznalost određuje se kao nagon koji ima za cilj stjecanje novih informacija a iskazuje se kroz postavljanje pitanja ili testiranje početnih pretpostavki. Za Berlynea (1954, 1960) ona predstavlja karakteristiku po kojoj se čovjek razlikuje od životinjske vrste. Za razliku od perceptivne radoznalosti, koja motivira na traganje za senzornim iskustvima, epistemička radoznalost motivira za akumulaciju kognitivnih iskustava.

Razvijajući dalje svoju teoriju, Berlyne (1960, 1966) radoznalost diferencira na *specifičnu* i *raznoliku*. Specifična (perceptivna ili epistemička) radoznalost odnosi se na težnju za detaljnim istraživanjem određenog novog stimulusa kako bi se akumulirale senzorne ili kognitivne informacije, dok se raznolika radoznalost odnosi na opću želju za perceptivnom ili kognitivnom stimulacijom. Raznolika radoznalost neophodna je za istraživački um, ona otvara oči za novo i neotkriveno, motivira za potragu novih iskustava, ali ako joj se ne dozvoli da se produbi i sazrije, može postati uzaludno gubljenje energije i vremena (Leslie, 2014). To znači da dijete može biti zainteresirano za nove stimuluse na koje nailazi u svom okruženju, ali ga je potrebno poticati da odabere fenomen ili predmet koji će pobuditi njegovu specifičnu radoznalost i izazvati istraživačko ponašanje. Na temelju Barlyneovog uvida, Loewenstein (1994) izgrađuje *teoriju informacijskog jaza*, prema kojoj informacije potiču radoznalost stvarajući svijest o neznanju, što izaziva želju da se sazna više. Interpretirajući Loewensteinovu teoriju, Leslie (2014) navodi da je radoznalost odgovor na informacijski jaz, jer radoznalost postoji gdje postoji jaz između onog što znamo i onog što ne znamo (*Slika 19*).



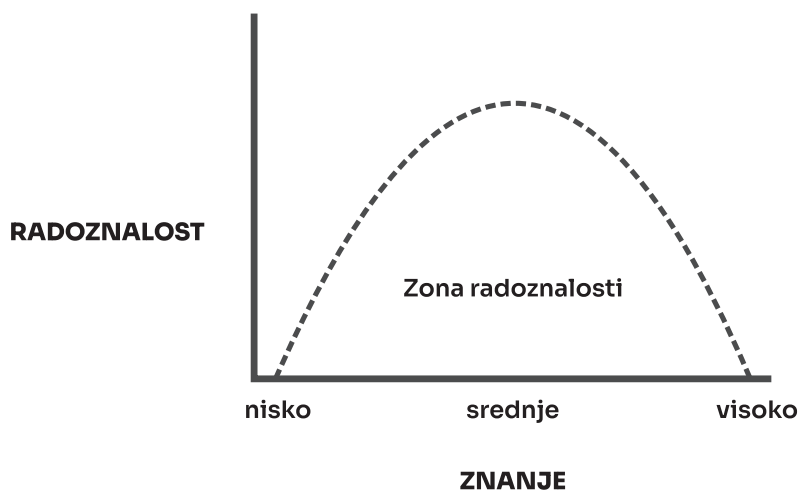
Slika 19. Radoznalost kao posljedica informacijskog jaza.
Adaptirano prema: Leslie (2014: 48).

Analizirajući odnos između znanja i kreativnosti u kontekstu Loewensteinove teorije, Leslie (2014) definira *zonu proksimalnog učenja* ili *zonu radoznalosti*, koju predstavlja krivom u obliku obrnutog slova U (*Slika 20*). On ističe da kada ne znamo ništa ili kada znamo mnogo o nekoj temi, malo je vjerovatno da ćemo biti zainteresirani za više



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

informacija o njoj. Međutim, između ova dva stanja nalazi se *zona radoznalosti*, u kojoj radoznalost raste u tandemu sa stjecanjem novog znanja, te potom opada kada se informacijski jaz ispuni. Stoga se zaključuje da je, iako postoje individualne razlike kod djece u stepenu radoznalosti, najvažniji kontekst u kojem se susreće s novim informacijama, a najvažniji kontekstualni faktor je znanje (Leslie, 2014).



Slika 20. Zona radoznalosti. Adaptirano prema: Leslie (2014: 49).

Litman i Jimerson (2004) razvijaju teoriju radoznalosti interes – deprivacija (I/D), prema kojoj epistemičku radoznalost dijele na onu koja stimulira intelektualni interes (I-tip) te na drugu koja eliminira informacionu deprivaciju (D-tip). Epistemička radoznalost tipa I aktivira se kada pojedinci prepoznaju prilike da otkriju nešto potpuno novo, dok je epistemička radoznalost tipa D optimalno stimulirana kada nedostaju informacije što ih treba uključiti u određeni skup znanja (Litman, 2012). Dakle, epistemička radoznalost tipa I i D odnosi se na različite orijentacije u traženju novih informacija. Dok se prva temelji na uživanju u novim otkrićima, kod druge je prisutna neizvjesnost i nezadovoljena potreba kao motiv.

Razvoj radoznalosti

Leslie (2014) i Ainley (2019), eksplicirajući ideje Johna Deweya, ukazuju na tri stepena u razvoju radoznalosti. Prvi je instinktivni oblik koji se pronalazi i u životinjskom svijetu, *izraz organske energije* koja predstavlja glad za istraživanjem i ispitivanjem okruženja. Predmeti se u neposrednom fizičkom okruženju dodiruju i njima se manipulira na različite načine. U drugom radoznalost postaje više *društvena*, jer djeca shvataju da su drugi ljudi korisni izvori informacija o svijetu i počinju postavljati pitanja. U trećoj fazi radoznalost postaje više *intelektualna* i preobražava se u dublje zanimanje osobe za određene aspekte svijeta koji je okružuje. Opisuje se kao stanje kada dijete samostalno traga za odgovorima i istražuje. Ovu treću fazu ne dostižu svi, jer je Dewey (prema: Leslie 2014) smatrao da je radoznalost krhka osobina, kod nekih nezasitna da je ništa ne može obeshrabriti, dok se kod većine njena oštrica lako otupi.

Hall i Theodate (1903), koji se smatraju pionirima u eksperimentalnom istraživanju razvoja radoznalosti, ukazuju da se radoznalost razvija postepeno i da je fundamentalni faktor u razvoju pažnje. Opisuju progresiju djece kroz četiri faze: (1) pasivno buljenje koje se javlja kao refleksna reakcija kod novorođenčadi već u drugoj sedmiци, (2) iznenađenje koje se obično primjećuje u drugom mjesecu, (3) čuđenje pred kraj drugog mjeseca i (4) „prava radoznalost“ koja se manifestuje oko petog mjeseca. U skladu s tim izvode zaključak da je u prvoj polovini prve godine glavni poticaj razvoja radoznalosti čulo vida, a uz to se simultano pojavljuju čulo sluha, mirisa, ukusa i dodira. Druga polovina prve godine je faza aktivnog eksperimentisanja, kada dolazi do spajanja vidnih i slušnih osjeta s mišićnom aktivnošću. Tada se pojavljuje i veći raspon interesovanja, a mogu se primijetiti i individualne sklonosti djeteta. Dakle, kako Hall i Theodate (1903) zaključuju, radoznalost u predškolskom periodu manifestuje se kroz nekoliko faza koje se kreću od pasivnog i aktivnog posmatranja, eksperimentisanja, postavljanja pitanja do destruktivnosti. Pritom se na destruktivnost gleda kao na fazu u razvoju radoznalosti (vrhunac



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

dostiže između četvrte i osme godine) koja je pogrešno shvaćena. U osnovi destrukcije ne nalazi se motiv za uništavanjem, već želja za otkrivanjem kako stvari funkcionišu ili šta se nalazi unutar neke igračke ili predmeta.

Ainley (2019) ukazuje da u ovom najranijem periodu života radoznalost pobuđuju fizička svojstva predmeta – boje, zvukovi, pokreti, pogotovo ukoliko su novi i ako se susreću s njima prvi put. Berlin (1954) ovakvu vrstu radoznalosti naziva *perceptivna radoznalost* jer uključuje usmjeravanje pažnje na novu perceptivnu stimulaciju. Liquin i Lombrozo (2020) ukazuje da u ovoj fazi djeca iskazuju radoznalost za svojstva a potom i nazive objekata, te da postepeno počinju tražiti objašnjenja za svoja zapažanja. Tako ulaze u drugu fazu, u kojoj do izražaja dolaze jezičke vještine kroz mnoštvo pitanja kojima se nastoji otkriti način kako svijet funkcionira. Međutim, prije nego djeca razviju jezičke vještine za postavljanje pitanja, mnogi autori (Chouinard, 2007; Southgate et al., 2007; Harris, 2012; Engel, 2015) ukazuju na prelaznu fazu u kojoj dijete, prije nego što može sastaviti pitanje, koristi vokalizaciju ili gestikulaciju, npr. pokazivanje prstom kao način da pozove odrasle da mu objasne stvari koje želi znati. Pitanja kao izraz radoznalosti mogu se iskazati i govorom tijela, izrazom lica ili kroz igru (Chouinard, 2007).

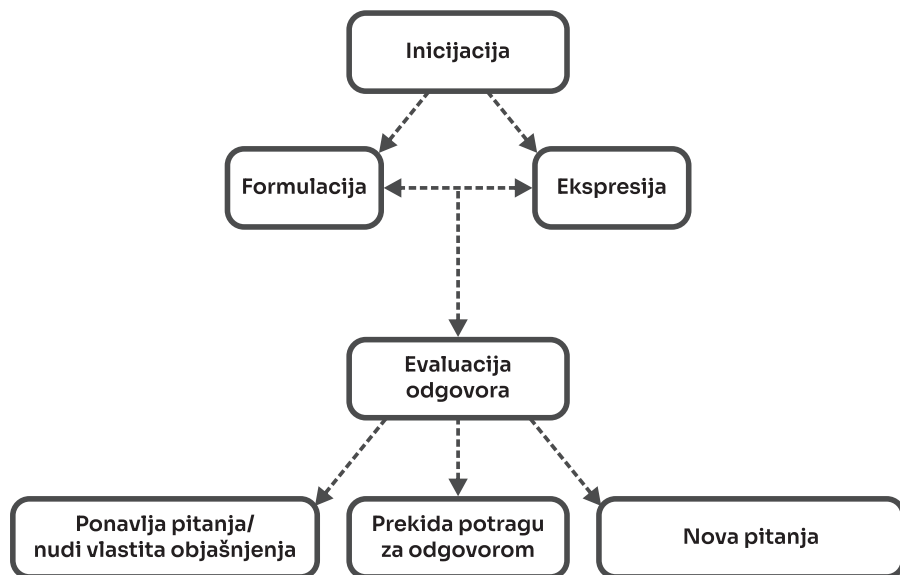
Uloga dječijih pitanja u poticanju radoznalosti i kreativnosti

Djeca počinju postavljati pitanja verbalno oko druge godine (Chouinard, 2007; Murray, 2022), a njihov broj se povećava s razvojem djeteta. Pitanja u predškolskom periodu mogu igrati važnu ulogu u kognitivnom razvoju, jer omogućavaju djeci da dobiju specifične informacije upravo kada su im potrebne. Sposobnost aktivnog prikupljanja informacija od drugih ljudi i njihova integracija s onim što uče kroz istraživanje i posmatranje jedan je od najmoćnijih mehanizama učenja dostupnih djeci (Ronfard et al., 2018). Harris (2012)

ukazuje da je postavljanje pitanja složen mentalni proces koji implicira da djeca shvate da postoje stvari koje ne znaju, da im druge osobe mogu prenijeti informacije a da u tu svrhu jezik može koristiti kao medij. Međutim, Murray (2022) upozorava da iako pitanja predstavljaju moćan alat za stjecanje znanja i dubokog učenja, često ostaju nepriznata i potcijenjena u predškolskim ustanovama.

Harris (2012), poigravajući se brojkama, navodi da bi djeca, pod pretpostavkom da samo sat vremena provedu u interakciji s roditeljem/starateljem u porodičnom okruženju, do polaska u školu mogla postaviti oko 10.000 eksplanatornih pitanja (koja zahtijevaju objašnjenje) svake godine. Pretpostavka je da se taj broj može povećati ukoliko djeca imaju češće i duže interakcije s njima privrženim i poznatim odraslim osobama. Stoga ukazuje da postavljanje pitanja za djecu predstavlja vitalnu strategiju ili osnovni motor kognitivnog razvoja. Pitanja su manifestacija dječije epistemičke radoznalosti, na kojoj se temelji kreativnost. Zbog toga im je potrebno pridati posebnu pažnju u odgojno-obrazovnom radu.

Ronfard et al. (2018) navode četiri faze procesa u kojem djeca postavljaju pitanja: *inicijacija, formulacija, ekspresija i evaluacija odgovora i nastavak propitivanja (Slika 21)*. S obzirom da je proces postavljanja pitanja dinamičan, navedeni elementi ne pojavljuju se uvijek istim redoslijedom. Važno ih je razumjeti ukoliko se želi kreirati okruženje u kojem će se djeca osjećati sigurno da postavljaju pitanja i iskazuju svoju radoznalost. Osim toga, može biti značajno analizirati na koji način odgajatelji mogu podupirati proces u svakoj pojedinačnoj fazi. Naprimjer, Ronfard et al. (2018) ukazuje da su vještine formulacije pitanja kod predškolske djece ograničene, stoga bi odgajatelji na osnovu datog modela mogli razumjeti u kojem trenutku i na koji način mogu pružiti adekvatnu podršku.



Slika 21. Predloženi model postavljanja pitanja.
Adaptirano prema: Ronfard et al. (2018: 103).

U fazi inicijacije pojavljuje se potreba za postavljanjem pitanja zbog spoznaje da su određene informacije potrebne kako bi ispunile postojeći jaz u znanju. To je zapravo faza u kojoj se može prepoznati epistemička radoznalost, koja motivira dijete da propituje i saznaje u svom okruženju. U sljedećoj fazi djeca identificiraju za koje tačno informacije treba pitati i način na koji se pitanje može postaviti. Faza ekspresije implicira odluku hoće li se to pitanje podijeliti s drugima na način da se uzima u obzir da li je neko dostupan pružiti pouzdane informacije i da li je prihvatljivo tražiti informacije od te osobe s obzirom na kontekst. U četvrtoj fazi dijete evaluira dobijeni odgovor i procjenjuje da li će nastaviti s epizodama postavljanja novih pitanja, čime se ciklus nastavlja povratkom na inicijalnu fazu. Ukoliko je odgovor zadovoljavajući, nova pitanja se mogu temeljiti na informacijama koje su dobijene. Nezadovoljavajući odgovor može inicirati preformulaciju početnog pitanja.

Osim stvaranja konteksta u kojem će djeca biti ohrabrena da postavljaju pitanja i dobiju odgovore, veoma je važno djeci postavljati pitanja koja ih potiču na razmišljanje. Međutim, vrlo često se u današnjem formalnom obrazovnom sistemu mogućnost da djeca izraze svoje stavove i postavljaju pitanja obično podređuje dominantnoj kontroli odraslih (Murray, 2022). Salmon i Barrera (2021) ukazuju da pitanja koja postavljaju odgajatelji i učitelji igraju važnu ulogu u poticanju ili ometanju dječije radoznalosti, razmišljanja i posljedično njihovog učenja. Smatraju da je postavljanje dobrih pitanja umjetnost koja zahtijeva kreativnu intervenciju odgajatelja, jer trebaju shvatiti prethodno znanje i razmišljanje djeteta te omogućiti *zonu sljedećeg razvoja*.

Landau (2007) navodi različite nivoe postavljanja pitanja u modelu *spirale kreativnog propitivanja*. U postavljanju pitanja najprije se ide od onog što je djeci poznato ka onom što je nepoznato, otvarajući tako krug pitanja koji se pretvara u spiralu. Prvi nivo predstavljaju pitanja *deskriptivnog tipa* (*Ko radi šta, kako, kada i gdje?*). Ova pitanja zahtijevaju od djeteta da opiše postojeću situaciju, da uočava, opisuje i stječe samopouzdanje u razumijevanju situacije ili problema. Sljedeći nivo su pitanja *kauzalnog tipa* (*zašto?*), koja potiču uzročno-posljedično razmišljanje. Nakon toga se mogu postaviti *subjektivna pitanja* (*Kako se osjećam u vezi s tim? Kada sam vidio ili doživio nešto slično?*), u kojima dolaze do izražaja dječija subjektivna iskustva, znanje i osjećaji. Tek tada se prelazi na imaginarna pitanja (*Šta će se dogoditi ako...?*) ili promišljanje o različitim mogućnostima, što pobuđuje dječiju imaginaciju i kreativnost. Sljedeći nivo su *pitanja za prosuđivanje*, u kojima se mogu nuditi različite mogućnosti o kojima je potrebno razmisliti i prosuditi (*Šta je važnije? Šta je bolje?*). Posljednji nivo su pitanja vezana za budućnost, koja osiguravaju kontinuitet u odnosu na sadašnjost (*Šta biste još voljeli znati?*). Takva pitanja intenzivnije bude dječiju radoznalost i imaginaciju.

Na vrijednost pitanja “Šta ako....?” posebno ukazuje Craft (2001) u kontekstu razmišljanja o mogućnostima kao važnom aspektu kreativnog mišljenja. Ističući relaciju između kreativnosti i pitanja koja potiču na promišljanje o mogućnostima, ukazuje da se kreativnost na nivou *malog k* ne bi mogla postići bez otvorenih mogućnosti u



postavljanju pitanja. Svakodnevna kreativnost implicira propitivanje i razmišljanja o različitim mogućnostima.

Dijete – stimulus u kontekstu razumijevanja poticanja radoznalosti

S obzirom da je dječija radoznalost uvijek reakcija na određeni stimulus, bilo perceptivni ili epistemički, od pedagoškog je značaja posebno analizirati interakciju *stimulus – dijete*, te ulogu odrasle osobe (odgajatelja ili roditelja) u kreiranju okruženja koje potiče radoznalost. Iako se zna da radoznalost ima ključnu ulogu u dječijem razvoju i učenju, evidentno je da nedostaje literature u kojoj se ona smješta u obrazovni kontekst. Može se izdvojiti tek nekoliko autora koji interpretiraju radoznalost na specifičan način u okviru predškolskog (Chak 2002, 2007, 2010) i školskog okruženja (Lamnina i Chase, 2019) ili u kontekstu interakcije *roditelj – dijete* u muzejskom okruženju (Liben, 2020).

Polazeći od toga da su predškolska djeca ovisna o odraslim osobama koje trebaju kreirati okruženje što izaziva radoznalost i istraživačko ponašanje, autorica Chak (2002, 2007, 2010) u svojim radovima posebno se usmjerava na interakciju *stimulus – dijete*, te ulogu odgajatelja i roditelja u poticanju istraživačkog ponašanja kod djece. Chak (2002) trenutačni angažman djeteta sa stimulusom izdvaja kao najjednostavniju jedinicu analize njegove radoznalosti i istraživanja. U tom kontekstu navodi da su na početku dijete i stimulus dvije nepovezane kategorije. Kada se probudi radoznalost, početni susret djeteta sa stimulusom kreće se od slabe a potom do jake privlačnosti (valencije). Pretpostavlja se da je negativna valencija pri početnom susretu malo vjerovatna, a kada dijete započne s istraživačkim ponašanjem, očekuje se da će doći i do promjene intenziteta i smjera valencije.

Iz interakcije djeteta sa stimulusom Chak (2002) hipotetizira tri moguća scenarija: *zadovoljstvo*, *konflikt* i *indiferentnost*, te ključnu ulogu odgajatelja u poticanju i održavanju dječije radoznalosti (Sli-

ka 22). U *prvom* scenariju pozitivna valencija stimulusa potiče dijete na istraživanje, međutim, privlačnost stimulusa vremenom se može smanjiti što mu je duže dijete izloženo. U *drugom* scenariju početna pozitivna valencija stimulusa može prerasti u negativnu ukoliko dijete ometa neka barijera u pokušaju postizanja cilja, što rezultira njegovim povlačenjem. U *trećem* scenariju valencija stimulusa je slaba i dijete ne privlači, što rezultira izostankom istraživačkog ponašanja. To su slučajevi kada dječija interesovanja nisu usklađena s vanjskim podražajima, što se vrlo često zanemaruje. Temeljem navedenog, može se zaključiti da radoznalost koja se manifestira kroz istraživačko ponašanje (perceptivno ili epistemičko) ne ovisi samo o karakteristikama stimulusa, već i o karakteristikama djeteta te interpersonalnom odnosu koji odgajatelj uspostavlja s djetetom.



Slika 22. Tri scenarija interakcije *dijete – stimulus – odgajatelj*

Razumijevajući interakciju *stimulus – dijete* u pedagoškim okvirima, može se zaključiti koliko važnu ulogu ima odgajatelj u jačanju pozitivne valencije između djeteta i stimulusa te poticanja dubljeg istraživačkog ponašanja koje može biti uvod u kreativnu igru. Iz toga slijedi da uloga odgajatelja nije samo u kreiranju poticajnog okruženja, bogatog stimulusima koji trebaju pobuđivati radoznalost i istraživačko ponašanje



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

djece. Odgajatelj ima značajnu ulogu u posredovanju između djeteta i stimulusa na način da svojim pedagoškim taktom omogući pozitivnu valenciju *dijete – stimulus* i dublje istraživačko ponašanje. To implicira uspostavljanje autentičnog odnosa s djetetom, uzimanje njegove perspektive i dekodiranje emocionalnih signala koje dijete šalje. Svojom nenametljivošću odgajatelj treba osiguravati prilike u kojima dijete ima priliku slijediti vlastite ideje i načine razmišljanja. „Treba omogućiti da dijete/učenik ‘zaviri u sebe’, da prati i osluškuje svoj unutrašnji zov, da osjeti svoj impuls učenja i aktivira vlastitu radoznalost, znatiželju, da kuša svoje sposobnosti i vještine“ (Slatina, 2023: 155). Autentično „slušanje“ djeteta omogućit će bolje razumijevanje ljudske prirode i njenih impulsa u autentičnom izražavanju djeteta.

Chak (2002) opisuje uloge odraslih u sva tri scenarija, ukazujući na značaj trenutka i načina na koji odgajatelj reaguje, što proizlazi iz razumijevanja djeteta, njegovih emocionalnih signala i konteksta u kojem dijete doživljava nešto smislenim. U prvom scenariju odgajatelj treba procijeniti koliko je privlačnost stimulusa prolazna kako bi preduhitrio slabljenje pozitivne valencije i produbio dalje interesovanje djeteta. U drugom scenariju odgajatelj treba razumjeti djetetovo stanje (napetost, anksioznost, frustraciju) ili pružiti podršku djetetu da prevaziđe prepreke prije nego se razvije negativna valencija. U trećem scenariju polazi se od pretpostavke da moraju postojati neki aspekti stimulusa koji će privući dječiju pažnju, te ih treba otkriti. Osim toga, odgajatelj treba razumjeti da li ravnodušnost proizlazi zbog nesklada interesovanja i vanjskih poticaja ili zbog toga što se od djeteta očekuje da ispunjava vanjske zahtjeve, a ne vlastite interese. Iz toga slijedi da prepreka može biti i sam odgajatelj, te bi osvještavanje značaja uzimanja dječije perspektive u relaciji sa stimulusom bio značajan aspekt dobre pedagoške intervencije. Sommer et al. (2010) ukazuju da su odrasli potencijalno sposobni emocionalno i kognitivno “uzeti perspektivu drugog”, tako da imaju svijest i razumijevanje drugog partnera kao osobe s njegovim ili njenim idiosinkratičnim načinima konstruiranja svijeta. Razumijevanje dječije percepcije pomaže odrasloj osobi u razumijevanju dječijeg trenutnog iskustva i načina na koji se u njega može uključiti.

U tumačenju kvalitete sudjelovanja odgajatelja u procesu učenja djeteta Slunjski (2015) naglašava da ona nije proporcionalna broju izravnih intervencija odgajatelja, nego usklađenosti tih intervencija s kontekstom učenja i misaonim procesom kroz koji dijete prolazi. U vezi s tim spomenuta autorica zaključuje da to iziskuje odgajateljevu sposobnost dekodiranja nivoa do kojeg je dijete u nekom misaonom procesu došlo kako bi bio u stanju poticati njegov razvoj, te ističe da kvaliteta te podrške više ovisi o tome koliko odgajatelj razumije dijete nego dijete njega, te bi tu svijest trebalo razvijati kod odgajatelja.

Kako bi se ostvarila prethodno opisana suptilna interakcija između djeteta i odgajatelja, Duffy (2006) savjetuje da odgajatelji provode vrijeme s djecom kako bi ih dovoljno dobro upoznali, te u skladu s tim daje niz smjernica: uskladiti se s interesovanjima djece; biti uz djecu i produbljivati njihovo razumijevanje bez oduzimanja autorstva kako bi pomogli djeci da izraze i predstave svoje ideje; upoznati djecu s novim materijalima, novim tehnikama i načinima djelovanja; ostaviti vremena djeci da se urone u iskustvo. S druge strane, Leggett i Ford (2013) navode strategije koje uključuju postavljanje pitanja otvorenog tipa, izazivanje provokacijama²¹, sugeriranje ideja, zajedničko traganje za alternativama pronalaženjem različitih mogućnosti i ohrabivanjem djece.

Koja je veza između radoznalosti i kreativnosti?

Radoznalost se određuje kao sjeme kreativnosti (Gross et al., 2020), a specifična radoznalost kao ključni dražver (pokretač) važan je izvor goriva koji podržava kreativnost (Hagtvedt et al., 2019). Rezultati istraživanja Schutte i Malouff (2019, 2020) pokazuju da radoznalost može biti podstrek za kreativnost jer dovodi do prikupljanja informacija, te da su viši nivoi radoznalosti povezani s višim nivoima kreativnosti.

²¹ To je termin koji se koristi u Reggio pedagogiji. Predstavlja nov i neobičan način na koji se različiti poticaji djeci prezentiraju i nude, dobijajući tako drukčiji smisao.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Bazhydai i Westermann (2020) navode da su radoznalost, čuđenje i kreativnost komplementarni procesi u kognitivnom razvoju: radoznalost potiče istraživanje okruženja kako bi se stekla nova znanja, čuđenje pomiče granice stečenog znanja, a kreativnost omogućava aktivnu manipulaciju okruženjem i potiče nove mogućnosti za učenje. Gross et al. (2020) uočavaju da između radoznalosti i kreativnosti dolazi do preklapanja u dimenziji novosti, jer se oba procesa vrte oko novosti. Dok radoznalost uključuje potragu za novim znanjem i iskustvom, kreativnost uključuje transformaciju postojećeg znanja, ideja ili predmeta u nešto novo i zanimljivo. Iz toga slijedi da je za poticanje radoznalosti neophodno okruženje u kojem se nude novi poticaji ili stari na nove načine, a da monotono okruženje i nedostatak novine i izazova može inhibirati radoznalost. Radoznalost ne varira samo između djece, već i unutar svakog pojedinog djeteta (Gross et al., 2020), pa je stoga potrebno osvijestiti one elemente koji na to utiču. Ukoliko okruženje ne stimulira radoznalost kao prethodnicu kreativnosti, neće se manifestirati ni kreativno ponašanje. Duffy (2006) u skladu s tim navodi da se kreativnost neće manifestovati ako djeca nisu izložena okruženju koje potiče radoznalost i ohrabruje na istraživanje i igru.

Radoznalost u ranom djetinjstvu predstavlja ključni dio kreativnog procesa, koji su vidljivi u svim aspektima razvoja, što je predstavljeno *Tabelom 10* (Duffy, 2006). Radoznalost se isprepliće s eksperimentiranjem, igrom i kreativnošću, omogućavajući djetetu da upozna okruženje u kojem se nalazi i stupa s njim u interakciju, što je osnova za razvoj svih njegovih sposobnosti. Kreativnost djeca mogu manifestirati u različitim domenama. Teorija višestrukih inteligencija (Gardner, 1983) ujedno sugerira i različite domene kreativnosti: verbalno-lingvistička, logičko-matematička, prostorna, tjelesno-kineستيčka, muzička, naturalistička, interpersonalna i intrapersonalna, egzistencijalna/duhovna. Svako dijete kreativnost će izražavati u onoj domeni koja je trenutno njima najdominantnija u razvoju.

Tabela 10. Temeljne razvojne domene i kreativni procesi: šta pokazuju djeca?
Adaptirano prema: Duffy (2006: 39).

Socioemocionalni razvoj	Komunikacija, jezik i pismenost	Matematički razvoj
Pokazuju radoznalost i interesovanje. Imaju istraživački impuls. Imaju pozitivan pristup. Pokazuju interesovanje da budu uključena. Pokazuju perzistenciju. Preuzimaju rizike i istražuju. Pokazuju zainteresovanost, uzbuđenost i motiviranost. Iniciraju ideje. Rješavaju probleme i uživaju u izazovima koje sami biraju. Povezuju različite dijelove životnog iskustva.	Pitaju zašto se stvari dešavaju i daju objašnjenja. Eksperimentiraju i istražuju. Ne odustaju, razmišljaju i modificiraju. Daju nova značenja objektima i radnjama, tretirajući ih kao simbole. Uvježbavaju, preuređuju i razmišljaju. Povezuju značajne događaje tako da slijed događaja vodi jedan u drugi. Povezuju uzroke i posljedice. Organiziraju i predstavljaju svoja razmišljanja i ideje.	Pokazuju stalno interesovanje. Pokazuju radoznalost i zapažaju. Daju komentare ili postavljaju pitanja. Uočavaju greške i upoređuju. Pokazuju svijest o sličnostima. Pokazuju sposobnost orijentacije. Prepoznaju obrasce. Uočavaju sličnosti i razlike. Iniciraju, biraju i prilagođavaju se. Nude rješenja za probleme. Koriste vlastite metode za rješavanje problema. Razvijaju ideje i koriste različite metode za rješavanje praktičnih problema.
Znanje i razumijevanje svijeta	Fizički razvoj	Kreativni razvoj
Pokazuju radoznalost i posmatraju. Pokazuju zainteresiranost. Analiziraju objekte da bi saznali više.	Eksperimentiraju s različitim načinima kretanja. Otkrivaju nove kombinacije pokreta.	Pokazuju interesovanje. Istražuju i eksperimentiraju. Razlikuju i prave poređenja.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Istražuju predmete i materijale koristeći sva čula.

Isprobavaju i otkrivaju.

Posmatraju karakteristike objekata/događaja.

Obraćaju pažnju na sličnosti, razlike, obrasce i promjene.

Postavljaju pitanja o tome zašto se stvari dešavaju i kako stvari funkcioniraju.

Prilagođavaju se.

Uočavaju razlike.

Povezuju pokret i imaginaciju.

Posmatraju.

Istražuju materijale.

Pokretom mijenjaju svojstva materijala.

Opisuju.

Predstavljaju i konstruiraju.

Kombinuju različite medije.

Biraju s namjerom.

Rade kreativno i stvaraju.

Pretvaraju se da jedan objekat predstavlja drugi.

Koriste imaginaciju.

Stječu raznovrsna iskustva koristeći čula.

Odgovaraju na komentare i pitanja, razgovaraju o kreacijama.

U odnosu na navedeno može se zaključiti da je za poticanje kreativnog razvoja djeteta važno najprije promišljati o tome da li okruženje pobuđuje dječiju radoznalost. Temeljem pažljive opservacije i dokumentacije vrtićkih aktivnosti odgajatelj može uočiti šta pobuđuje radoznalost i kako je djeca manifestiraju. Može uočiti koji materijali privlače dječiju pažnju i na koji način potiču dijete na istraživanje. Ukoliko odgajatelj prepozna načine i situacije u kojima djeca iskazuju svoju radoznalost, lakše će je podržati, nadograditi i produbiti. U skladu s tim odgajatelj može kreirati odgovarajuće provokacije koje će privući dječiju pažnju i potaknuti ih na aktivno eksperimentiranje i kreiranje. Dietze i Kashin (2015) ukazuju na značaj opservacije djece s ciljem otkrivanja njihove radoznalosti te daje primjere kako djeca mogu pokazivati svoju radoznalost (Tabela 11).

Tabela 11. *Kako djeca pokazuju svoju radoznalost?* Dietze i Kashin (2015: 207)

Promatranje kako djeca izražavaju svoju radoznalost	Primjeri dječijeg radoznalog ponašanja
Kada djeca vide nove materijale u svom okruženju, kako preuzimaju inicijativu da ih istraže?	Odmah prilaze prostoru gdje su postavljeni novi materijali. Postavljaju pitanja o materijalima.
Kako djeca istražuju materijale?	Dodiruju materijale i pokušavaju njima manipulirati, npr. savijajući ih ili slažući ih po nekom kriteriju. Postavljaju pitanja svojim vršnjacima i odraslima. Slušaju razgovore o materijalima i promatraju kako njihovi vršnjaci ili odrasli koriste materijale prije nego što ih isprobaju.
Koje kvalitete djeca pokazuju kada im se pobudi radoznalost?	Povećavaju nivo svoje aktivnosti materijalima koji ih zanimaju. Koriste novi jezik kako bi uključila materijale, attribute materijala i ono što mogu učiniti s materijalima. Mogu se povezati s drugom djecom u igri, koji im mogu pomoći u stjecanju novih znanja potrebnih za razumijevanje načina i isprobavanje novih mogućnosti u kojima se materijali mogu koristiti.
Kakva ponašanja djeca izražavaju kada je njihov nivo radoznalosti izazvan novim materijalima zasićen?	Brzo ili postepeno prelaze preko materijala. Manje postavljaju pitanja drugoj djeci ili odraslima. Potreba djece za informacijama i odgovorima postaje manje neposredna. Oni prelaze s istraživanja materijala na uključivanje materijala u epizode igre.

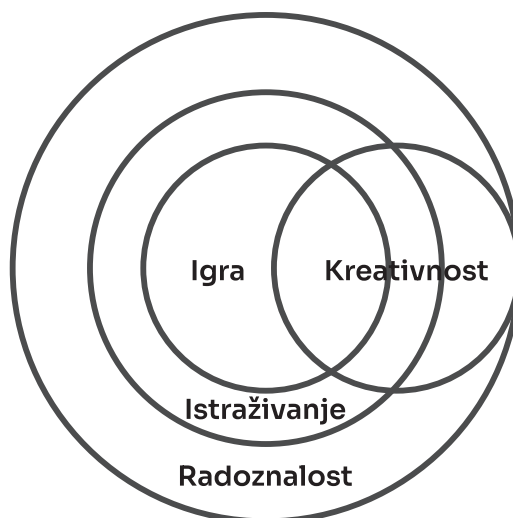


RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Posljednjih godina u ranom odgoju počinje biti aktuelan „pristup radoznalosti“ (engl. *The Curiosity Approach*), kojem je osnovni cilj rasplamsati prirodni osjećaj čuđenja i radoznalosti kod djece. Osmišljen je 2017. godine u Engleskoj od strane Lyndsey Hellyn i Stephanie Bennett, koje su bile motivirane da stvore generaciju „mislilaca, aktivnih djelatnika i istraživača“ (*The Curiosity Approach*, 2022). Inspirirane najboljim pravcima u pedagogiji ranog djetinjstva (Reggio pedagogija, Montessori pedagogija, Waldorf pedagogija), osmislile su jedinstveni pristup koji se bazira na igri i buđenju prirodne radoznalosti. Djeca se potiču da istražuju, eksperimentiraju i kreiraju u pažljivo osmišljenom okruženju koje potiče čuđenje, fascinaciju i radoznalost kroz interakciju s prirodnim materijalima (“izgubljenim dijelovima”, engl. “*loose parts*”, o kojima će biti riječi u nastavku u posebnom naslovu). Plastične i komercijalne igračke zamijenjene su prirodnim i recikliranim materijalima, jer posjeduju bogatiju senzornu stimulaciju. Analizirajući ovaj pristup, Jackson (2022) ukazuje da plastične igračke ne nude mogućnost istraživanja različitih tekstura, mirisa, težine i sl., one su uglavnom iste na dodir. Plastični predmeti su uglavnom glatki, hladni na dodir, istog mirisa. Za razliku od toga prirodni i nestrukturirani materijali posjeduju različite dimenzije za istraživanje, koje potiču dječiju radoznalost i imaginaciju. Djeca mogu razlikovati različite senzorne kvalitete (grubo – glatko, hladno – toplo, tvrdo – mekano i sl.), a svaki dodir drukčije teksture čini novu stimulaciju mozga. Zbog svoje vrijednosti ovaj pristup integrira se u kurikulare predškolskih ustanova širom svijeta, stvarajući tako kontekst koji pobuđuje dječiju radoznalost i kreativnost.

Konceptualni „mozaik u ranom djetinjstvu“ – odnos radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnost

S obzirom na značaj radoznalog, istraživačkog, igrolikog i kreativnog ponašanja djece u ranoj dobi, postavlja se važno pitanje: Kako takva ponašanja prepoznati i poticati kroz predškolski kurikulum? Igra se vrlo često poistovjećuje s istraživačkim ponašanjem ili se ne razumije uloga i odnos istraživačkog ponašanja u odnosu na igru i kreativnost. S druge strane, istraživačko ponašanje koje prethodi igri ponekad se određuje kao neprihvatljivo (kao npr. kada djeca propituju svojstva novog predmeta koje odgajatelj donosi u cilju organiziranja akivnosti), a strukturirana igra koju predvodi odgajatelj naziva se kreativnom. Zbog toga je važno aktualizirati model koji je osmislila Cecil (1985) kao prijedlog konceptualnog „mozaika u ranom djetinjstvu“, čime se naglašava značaj podrške odgajatelja na sva četiri nivoa „mozaika ranog djetinjstva“ – *radoznalost, istraživanje, igra i kreativnost* (Slika 23). On može biti dobar model odgajateljima ne samo u prepoznavanju i razlikovanju navedenih ponašanja kod djece već i za kreiranje poticajnog okruženja.

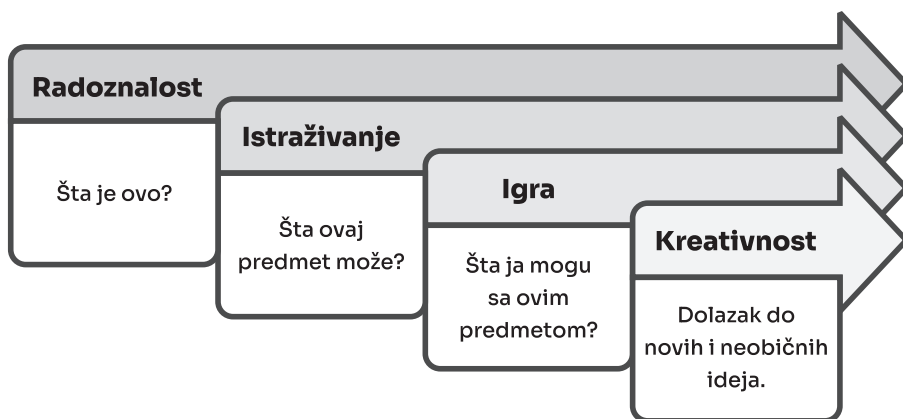


Slika 23. Konceptualni mozaik u ranom djetinjstvu: radoznalost, istraživanje, igra i kreativnost. Cecil (1985: 205)



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Sva četiri elementa u mozaiku međusobno su povezana. Radoznalost je preduvjet za ispoljavanje istraživačkog ponašanja, igre i kreativnosti, dok se igra konceptualizira kao medij koji sadržava radoznalost, istraživanje i kreativnost. Istraživačko ponašanje, igra i kreativnost potaknuti su specifičnim emocionalnim stanjem pobuđenosti (perceptivna ili epistemička radoznalost), što je osnovna pretpostavka za istraživačko ponašanje, a potom i za igru i kreativnost. Hut (1979, prema: Cecil, 1985) daje interpretaciju odnosa između igre i istraživanja ukazujući da dijete, dok istražuje neki predmet, pita – „Šta ovaj predmet može?“, a dok se igra, dijete pita: „Šta ja mogu s ovim predmetom?“ (Slika 24). Prema tome, istraživanje je propitivanje različitih svojstava predmeta, u igri dijete traga na koje načine može upotrijebiti predmete, a kreativna igra implicira dolazak do novih ideja.



Slika 24. Odnos između radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnosti u konceptualnom mozaiku ranog djetinjstva

Cecil (1985) opisuje da su radoznalost kao motivaciona snaga i istraživanje kao njena bihevioralna manifestacija suštinski isprepleteni. Radoznalost podrazumijeva usmjeravanje pažnje ka novom podražaju (zvučnom, vizuelnom i sl.) i vrlo često implicira kretanje prema novom podražaju s ciljem da se otkrije (bolje vidi, čuje, pomiriše, okusi i sl.) ili se manifestira postavljanjem pitanja. U trenutku

kada novi podražaj dođe u dodir s čulima započinje proces istraživanja (npr. kada dijete prilazi i dodiruje predmet rukama ili ga miriše i stavlja u usta). Igra započinje onda kada dijete poduzima određene radnje za njega smislene u datom kontekstu u relaciji s predmetom. Kreativnost se može otkriti kada u procesu igre dijete dolazi do novih rješenja ili kada predmet koristi na neobične načine.

Kada se promišlja o kreiranju poticajnog okruženja za dječiju igru i kreativnost, važno je procijeniti koliko je privlačno djeci i na koji način može pobuditi njihovu radoznalost. Kakvi su materijali i da li omogućavaju istraživačko i kreativno ponašanje? Navedeni mozaički koncept može poslužiti kao referentni okvir pri planiranju predškolskog kurikuluma i okruženja za učenje. Cecil (1985) daje kratak pregled ponašanja djeteta na svakom nivou mozaika i predlaže načine na koje odgajatelji mogu kreirati okruženje za učenje i osmisлити predškolski kurikulum (*Tabela 12*).

Tabela 12. Nivoi konceptualnog mozaika i uloga odgajatelja (Cecil, 1985: 209–211)

Nivo mozaika	Manifestacija u djetetovom ponašanju	Cilj koji dijete postavlja	Uloga odgajatelja	Odabir odgovarajućih elemenata kurikuluma
Radoznalost	Čulna pobudnost, npr. okreće se da čuje zvuk vatrogasnog vozila, naginje se da pomiriše novu hranu, kreće se prema novoj igrački.	Identifikacija	Uspostaviti i održati sigurne granice	Uvoditi pojedinačno nove predmete
		“Šta je ovo?”	Pratiti i održavati umjeren balans između novog i poznatog	Kombinirati predmete na nove načine
			Pojačati uzbuđenje i radost	Osigurati predmete koji stimuliraju sva čula
			Usmjeravati pažnju prema specifičnim senzornim kvalitetama	Osigurati estetski privlačne materijale
			Iskazivati ljubav i povjerenje	Uključuje aktivnosti koje su malo ispred razvojnog nivoa djece.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Istraživanje	Kontakt sa čulima – kuša, dodiruje, miriše, rukuje, sluša; npr. kupi insekte i istražuje, isprobava ljuljačku, kuša novu hranu.	Katalogizacija “Šta sve može?”	Planirati grupno istraživanje i stjecanje svojeručnog iskustva. Postavljati pitanje: “Šta radiš?” Treba dodavati nove materijale kako istraživanje odmiče. Produbljivati istraživanje koje je dijete započelo i u kojem uživa (biti fleksibilan s rasporedom dnevnih aktivnosti)	Selektirati igračke i materijale prema razvojnom nivou Odlagati igračke tako da su dostupne djeci Osigurati fleksibilan prostor unutra i vani Prikupljati različite materijale i predmete za istraživanje, npr. lupe, vage i slične predmete za mjerenje, snimač zvuka, vrećice, kecelje, terarij; sve alate u području društvenih i prirodnih nauka
Igra	Angažovanje u smislenoj aktivnosti uz pozitivne emocije; npr. gradi kulu od kockica, prži hamburger na plastičnom šporetu.	Angažovanje “Šta ja mogu s ovim?”	Modelirati igru u skladu s razvojnim nivoom djeteta Uravnotežiti cikluse odmora i aktivnosti Biti potpuno uključen u opsevaciju svih oblika igre koju djeca manifestiraju Sugerirati ulogu ili zadatak za djetecu koja posustaju ili odustaju Zatražiti od djece da objasne svoje ciljeve i namjere	Birati materijale s višestrukom namjenom Pitati djecu: “Kako možeš?” i asistirati im dok rješavaju Uspostaviti ograničenja za pojavu/ponavljanje agresivnih tema u igru, npr. “Rat zvijezda” Fotografisati izuzetne angažmane u igri

Kreativnost	Preuzimanje rizika, upuštanje u "nova putovanja" – "Aha, znam ovo."	Ponovo izmišljanje "Kako mogu kreirati/izmišliti/riješiti?"	Pružiti mogućnost izbora načina upotrebe materijala Izbjegavati direktnu nagradu za kreativnu igru Dati dovoljno vremena za istraživanje ideja kroz igru U razumnom roku mijenjati raspored aktivnosti kako bi se održao kreativni poduhvat Upariti kreativnu s manje kreativnom djecom; ponekad upariti izuzetno kreativnu djecu međusobno Modelirati kreativne načine upotrebe materijala	Osigurati neobične materijale Pozvati u posjetu entuzijastične osobe koje mogu predstaviti svoj hobi ili posao; reorganizirati tlocrt/plan odlaganja materijala i pribora kako bi se stimulirali neobičnim kombinacijama materijala Poticati djecu da zamisle nova rješenja problema
--------------------	---	--	--	---

Iz navedenog se može zaključiti da djeca mogu biti na različitim nivoima konceptualnog mozaika. To implicira odgovornost odgajatelja da prepozna koju vrstu ponašanja dijete manifestira te da pruži adekvatnu podršku. Osnovna uloga odgajatelja je da kreira sigurno i poticajno okruženje te pažljivo opservira odnos djeteta prema predmetima koji privlače ili ne privlače njegovu pažnju. Uvijek se mogu uočiti djeca koja su manje radoznala u odnosu na radoznaliju djecu. Cecil (1985) navodi da je djeci koja ne manifestiraju radoznalost potrebna posebna pomoć odgajatelja koji im donosi predmete, vodi ih u „pustolovne šetnje“ te ih potiče na aktivno uključivanje. S druge strane, za djecu koja pokazuju radoznalost i aktivno se uključuju u istraživanje i igru potrebna je druga vrsta podrške koja implicira



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

uključivanje odgajatelja u trenutku kada treba podržati ili produbiti dječiju radoznalost, istraživačko ponašanje i kreativno poigravanje. Odgajatelji mogu dodavati nove materijale za istraživanje ili poticati da se stari koriste na nove načine, mogu poticati na dolazak do novih i neobičnih ideja i odgovarati na dječija pitanja.

Kreiranje okruženja za razvoj vještina 21. stoljeća – poticanje radoznalosti i kreativnosti

S razvojem vještina za 21. stoljeće treba započeti već u ranom djetinjstvu (UNICEF, 2017a; P21 ELF, 2019), što se smatra zlatnim periodom za razvoj svih sposobnosti. Pašalić-Kreso (2000) ističe da je ono što jednu ličnost čini jedinstvenom i osobenom u kasnijem životu u najvećoj mjeri rezultat ranih iskustava. Poznato je da su prve godine najbolje vrijeme za stvaranje puteva u mozgu koji postavljaju temelje za buduće inovatore i kreativne mislioce, a da su djeca između četiri i šest godina posebno u kritičnom periodu kada se formiraju temelji za kasniji kreativni potencijal (Leggett, 2017). Wojciehowski i Ernst (2018) navode da iskustva iz ranog djetinjstva koja jačaju kreativno razmišljanje mogu doprinijeti postojanju tih puteva kasnije. Sumirajući rezultate određenih istraživanja, zaključuju da će djeca koja su stalno izložena situacijama što zahtijevaju kreativno razmišljanje razviti mozak koji je povezan tako da omogućava lakše odvijanje kreativnog razmišljanja. Prema tome, veliku ulogu u razvoju kreativnosti imaju vrtić i porodica kao dva temeljna okruženja u kojima se dijete razvija u ranom djetinjstvu.

Iako se smatra da kreativnost treba poticati od ranog djetinjstva, autori (Beghetto et al., 2012) iskazuju zabrinutost u pogledu mogućnosti poticanja kreativnosti u ustanovama ranog odgoja. Slična situacija je i u školama, na šta pažnju skreće Pušina (2014: 75): “Današnja, pretežno kognitivna nastavna komunikacija zasigurno u dovoljnoj mjeri ne osluškuje i ne uvažava ljudsku prirodu, ljudske potrebe, potencijale i sposobnosti da se kreira, pronalazi, mašta, istražuje,

praktično osmišljava, primjenjuje”. Kako Supek (1987, prema: Slunjski, 2013: 36) navodi, u školi na svako pitanje postoji “jedan tačan odgovor”, koji kao takav treba prihvatiti, a da se o njemu ne razmišlja puno, niti domišljaju i nude neki novi ili drukčiji odgovori. Takva komunikacija ne razvija kreativnost, inicijativu ili kritičko mišljenje. U praksi vrlo često nailazimo na odgajatelje ili učitelje koji kreativnost poistovjećuju s aktivnostima unaprijed određenim strogo definiranim ishodima ili na one u kojima se očekuje da slijede logiku “ponavljanje za mnogim”. U takvim aktivnostima djeca uče reproducirati slijedeći upute odraslih, što ne potiče, već inhibira kreativnost. Kreativnost pronalazi svoj izražaj kada su odrasli manje vezani za preskriptivne metode, a umjesto toga postaju posmatrači i tumači djeteta angažiranog u rješavanju nekog problema (Gandini et al., 2015). Slatina (2005) također ističe koliko je štetno sputavati izvorne akte ljudske prirode grubim uplitanjem u životnu nit mašte i slobodne igre koja potiče kreativnost. Prema tome:

„...kreativni odgoj se odnosi na radosno otkrivanje svijeta od strane djece, otkrivanje svojih ljudskih moći, snage konstrukcije i ekspresije, imaginacije i intelekta. To se događa samo onda kada ti procesi nisu pod prinudom neurotičnih pritisaka odraslih i njihove težnje za preuranjenim rezultatima, definiranim unaprijed“ (Nola, 1987, prema: Slatina, 2005: 249).

Osim toga, postoje i oni odgajatelji koji više cijene strukturirane aktivnosti što ih sami predvode u odnosu na samoinicijativne aktivnosti koje djeca samostalno konstruiraju. Sharp (2004) navodi da upravo slobodna simbolička igra (posebno igra uloga) i samoinicijativne aktivnosti djece predstavljaju ključne komponente okruženja koje potiče kreativnost. Pušina (2020b) također ističe da je u odgojno-obrazovnom radu vrlo čest ornamentalni pogled na kreativnost, u kojem se više cijene vještine estetskog dizajniranja, a ne duboko učenje i kreativno izražavanje. Drugim riječima, vrlo često se daje više značaja samom produktu, a ne procesu učenja, više se cijeni estetska privlačnost, a ne proces u kojem se istražuju ekspresivne mogućnosti djece. Čak se



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

na isti način može govoriti i o roditeljima koji vrlo često ne samo da ne ohrabruju kreativnost već je i guše svojim postupcima. Slunjski (2013) ukazuje da smo često odgajani tako da ne „stršimo“ previše i da obavljamo svoje poslove automatski, pa postavlja pitanje – Je li „biti osrednji“, „misлити kao i svi drugi“ i „nemati novih ideja“ uistinu najbolje? Osim toga, može se postaviti pitanje da li je zaista ispravno težiti tome u odgoju. Ukoliko pođemo od odnosa osnovnih pedagoških pojmova – *individuacija, odgoj, socijalizacija, enkulturacija*²² (Gudjons, 1994), eksplicitno je da se u jezgri odgoja nalazi *individuacija* – odgoj jedinstvene i neponovljive jedinice. Temeljem toga može se zaključiti da je istinski odgoj u svojoj osnovi kreativan proces u kojem se teži kreativnoj ličnosti. Osim toga individuacija i odgoj uokvireni su socijalizacijom i enkulturacijom, čime se naglašavaju okviri jedinstvenosti i neponovljivosti. Oni se danas posebno ističu kao važni kriteriji u procjeni kreativnog proizvoda, a to su – *društvena korisnost i etička prihvatljivost*.

U vezi s navedenim Kvašček (1981, prema: Pušina, 2020a: 30) ukazuje na značaj oblikovanja *kreativnog stava*, koji se ogleda u usmjerenosti pojedinaca „...da odstupaju od utvrđenih navika, stereotipa i šablona, da se ne priklanjaju onome što je već ustaljeno i da kreativnije opserviraju sredinu...“, da se nonkonformistički ponašaju u različitim situacijama i da radoznalo i istraživački prilaze rješavanju problema na jedan neuobičajen i neočekivan način”. Prema tome, odgoj za kreativnost implicira izgradnju specifičnog pogleda na svijet, stava prema sebi i drugima koji potiče i omogućava fleksibilnost, otvorenost za nova iskustva, otkrivanje drukčijih mogućnosti i perspektiva, istraživanje i eksperimentiranje te materijalizaciju vlastitih ideja.

Jedan od prvih principa u poticanju dječije kreativnosti jeste svakodnevno modeliranje kreativnosti u interakciji s djecom. Najbolji način da odgajatelji njeguju kreativnost kod djece jeste da budu uzor kreativnosti i kreativnog razmišljanja (Duffy, 2006; Sternberg, 2010; Pušina 2014, 2020a, 2020b). U skladu s tim NACCCE (1999) ukazuje

²² Pogledati shematski prikaz – Gudjons (1994).

da odgajatelji ili nastavnici ne mogu poticati kreativnost kod djece ako su njihove vlastite kreativne sposobnosti potisnute. Stoga sugeriraju da svi oni koji namjeravaju raditi s djecom trebaju poraditi na vlastitoj kreativnosti kako bi mogli poticati kreativne sposobnosti kod djece. Osim toga potrebno je i znanje o kreativnosti, kao i o poučavanju za kreativnost. Ovo može biti važno polazište u analizi i rekonceptualizaciji kurikuluma u inicijalnom obrazovanju budućih predškolskih odgajatelja ukoliko se želi stvarati kontekst za razvoj kreativnosti od ranog djetinjstva.

S obzirom da je kreativnost sposobnost koja ovisi o kontekstu (Deng et al., 2016), okruženje u kojem se djeca nalaze može poticati ili inhibirati kreativnost. Sternberg (2006) je utvrdio da neko može imati sve unutrašnje resurse potrebne za kreativnost, ali ako izostanu odgovarajući poticaji iz okruženja, kreativne sposobnosti možda se nikad neće razviti. Okruženje za učenje se u literaturi (The Iris Center, 2015) konceptualizira preko triju dimenzija – *fizičke, socijalne i temporalne*, a njihova isprepletenost i međudjelovanje u praksi definira mogućnosti kreativnog razvoja. Fizičko okruženje odnosi se na fleksibilnu organizaciju prostora koja podržava različite vrste aktivnosti i korištenje različitih materijala za poticanje kreativnog razmišljanja. Termin *socijalno okruženje* odnosi se na interakciju između odgajatelja i djece kao i među djecom. Dobro organizirano socijalno okruženje podržava poticajnu interakciju između djece i odraslih te interakciju s vršnjacima. Temporalno okruženje implicira vrijeme, redoslijed i dužinu aktivnosti koje se pojavljuju tokom dana, koje trebaju biti fleksibilne kako bi podržavale dječiju igru i istraživanje.

Fleith (2000) okruženje koje promovira dječiju kreativnost opisuje kao ono koje pruža dovoljno vremena za kreativno razmišljanje, u kojem se nagrađuju kreativne ideje i proizvodi, potiču razumni rizici, prihvataju greške, uzimaju različite perspektive, istražuje i eksperimentira, postavljaju pitanja, otkrivaju interesi i izazovi, istražuju različite ideje umjesto memorisanja činjenica, razmišlja se o procesima učenja. Amabile i Gryskiewicz (1989) navode osam elemenata okruženja koje potiče kreativnost: sloboda, izazovi, odgovarajući re-



sursi, podržavajući odgajatelj, raznolikost i komunikativnost vršnjaka, korištenje prethodnog znanja, osjećaj saradnje i organizacija koja podržava. Pušina (2020b), analizirajući strategije poticanja kreativnosti, ističe ulogu „kreativne učionice“ i uspostavljanja odgovarajućeg okruženja. Takva učionica je bogata raznovrsnim materijalima za individualno i grupno učenje, psihološki i fizički je sigurna, podržava aktivno učenje na različite načine i bogata je kreativnim artefaktima. Duffy (2006) ukazuje na to da dječija kreativnost može biti ograničena ukoliko odgajatelji ne razumiju elemente okruženja i iskustva djece koja su u tome presudna, npr. ulogu prostora, vremena, materijala i tolerancije na nered koji se stvara. U skladu s tim ovaj autor sugerira da odgajatelji trebaju svakodnevno razmišljati o okruženju koje stvaraju, imajući u vidu sljedeća pitanja (*Tabela 13*).

Tabela 13. Refleksivna pitanja i smjernice za kreiranje okruženja u vrtiću.
Duffy (2006: 135)

Ima li okruženje balans između poznatog, sigurnog, novog i neočekivanog da izazove radoznalost i uzbuđenje?	Da li su materijali uredno izloženi i pristupačni? Da li su materijali organizirani na način da ih djeca mogu kombinirati na kreativne načine?
Ima li mjesta za djecu da: - se kreću i koriste svoje tijelo na različite načine? - rade unutra i vani? - budu aktivni? - rade sami ili s drugima? - razmišljaju i promišljaju? - ostave svoj uradak u namjeri da mu se poslije neometano vrate? - rade na različitim površinama – sto, zid, pod, štafelaj?	Da li postoje: - vanjski prostori koji dopunjuju unutrašnji prostor? - materijali i resursi organizovani na način koji omogućava djeci da preuzmu odgovornost za svoje okruženje i kombinuju ih na nove i kreativne načine? - puno izvora svjetlosti, posebno prirodnog svjetla? - simpatične i stimulativne upotrebe boje, oblika i tekstone u namještaju i priboru? - prostori za izlaganje dječijih i drugih radova, uključujući mobilne i velike konstrukcije/skulpture? - prikazi i resursi koji odražavaju različite kulturne tradicije? - biljke, grafike, artefakti, materijali, knjige za podsticanje radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnosti? - pedagoška dokumentacija o realiziranim aktivnostima u dostupnom i odgovarajućem obliku?

P21 ELF (2019) okruženje koje podržava kreativnost i inovaciju opisuje kao ono koje pruža obilje mogućnosti za različite vrste iskustava kreativne igre, interakcije s vršnjacima i interakcije s odraslim osobama. Prostor treba omogućavati slobodan pristup materijalima i slobodno kretanje djece kako bi mogla na osnovu svojih interesovanja stupati u interakcije. Vršnjačke interakcije omogućavaju razmjenu i usavršavanje ideja, dok interakcija s odraslim osobama može podržavati i unaprijediti proces učenja. Kroz socijalnu interakciju djeca razvijaju sposobnost da sagledaju probleme iz različitih perspektiva i da pobjegnu iz okvira konvencionalnog razmišljanja (Sternberg i



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

Lubart, 1999). U *Tabeli 14* P21 ELF (2019) daje primjer načina na koji se kreativnost i inovativnost može poticati, prilagođavajući predložene strategije trima razvojnim fazama: 1) od 18 mj. do tri godine, 2) od tri do četiri godine i 3) od pet do šest godina.

Tabela 14. *Okruženje koje potiče kreativnost.* Adaptirano prema: P21 ELF (2019: 5).

VJEŠTINE I ISHODI RANOG UČENJA. KREATIVNOST I INOVACIJA PRIMJERI			
	Od 18 mj. do tri godine	Od tri do četiri godine	Od pet do šest godina
1. Koristi raznovrsne medije u kreativnim aktivnostima.	Bira razne materijale u aktivnostima (npr. boje za prste i papir).	Isprobava različite medije u stvaranju jednostavnog crteža kako bi ispričao priču, izrazio emociju.	Bira određene medije za rješavanje problema, izražavanje emocija, stvaranje struktura itd.
2. Dodaje vlastite ideje u kreativne projekte.	Dodaje nove elemente u projekt koje ne moraju nužno koristiti druga djeca u to vrijeme.	Dodaje jedinstvene značajke crtežu ili zgradi kada crta ili se igra s kockicama.	Kombinira različite materijale u igri.
3. Procjenjuje vlastiti rad.	Pokazuje svoj rad odgajateljima i roditeljima.	Čini jednostavne promjene u svom radu dok se igraju.	Radi poboljšanja i prilagodbe nakon pregleda rada.
4. Pokušava ponovo ukoliko ne ostvaruje željeni rezultat.	Isprobava drugu bojicu ako nema boje koju su prvobitno željeli.	Razmatra ideje drugih (druge djece ili odraslih) o novoj strategiji za dovršavanje zadatka kada prvi pokušaj ne uspije.	Ispravlja manje greške uočene u radu; pokušava zauzeti drukčiji pristup u igri ako prvi ne uspije.
5. Smišlja nove načine igre.	Fleksibilan je u praćenju ili mijenjanju jednostavnog pravila tokom igranja (npr. promjena iz skakutanja u skakanje).	Testira prethodno korišteni pristup na novom zadatku.	Predlaže nove načine za igru.

6. Daje vlastite ideje tokom igre.	Igra se s drukčijim materijalima ili na drukčiji način u odnosu na svoje vršnjake.	Inicira ulogu koju želi imati u dramskoj predstavi.	Stvara rekvizite za dramsku igru od simboličnih materijala (npr. cijev postaje mikrofon).
7. Gleda kako drugi stvaraju i komentira njihov rad.	Imitira rad drugog djeteta (npr. koristi slične materijale koji se njemu sviđaju).	Gleda rad drugog djeteta i pita „Šta je to?“.	Komentira rad druge djece.
8. Koristi kreativnost u rješavanju jednostavnih problema.	Koristi zamjenski objekt tokom igre ako stvarni predmet nije pronađen (npr. lopta koja predstavlja jabuku).	Izmišlja novi način igranja s igračkom ako je igračka polomljena (npr. zvono vatrogasnog vozila ne radi, pa koristi glas kao zvono).	Pronalazi novu namjenu za uobičajeni predmet tokom igre (npr. koristi knjige kao podupirač rampe).

Uzimajući u obzir određenje kreativnosti kao *načina samoizražavanja* (Runco, 2003), može se kazati da se poticajan kontekst za razvoj kreativnosti bazira na različitim mogućnostima djece za istraživanje i izražavanje vlastitih ideja. U Reggio pedagogiji²³ postoji uvjerenje da dijete ima stotinu jezika ili stotinu ekspresivnih načina da izrazi sebe, pa se kreativnost nastoji poticati kreiranjem okruženja koje potiče kreativnu ekspresiju i povezanost s drugima. Razvoj dječije kreativnosti nastoji se podržati pružanjem neoblikovanih materijala pogodnih za stvaralačku preradu, raznovrsnim iskustvima, prostorom za istraživanje materijala, vremenom za razvoj ideja, slobodom u isprobavanju i rješavanju problema, mogućnošću za razvoj različitih vještina te odraslim osobama kao uzorom kreativnosti (Thornton i Brunton, 2010). Reggio odgajatelji svakodnevno se posvećuju dizajniranju okruženja koje stimulira kreativnost kroz aktivno djelovanje i tzv. “pedagogiju ruku”. Svaki vrtić ima “prostor za kreativnost” koji

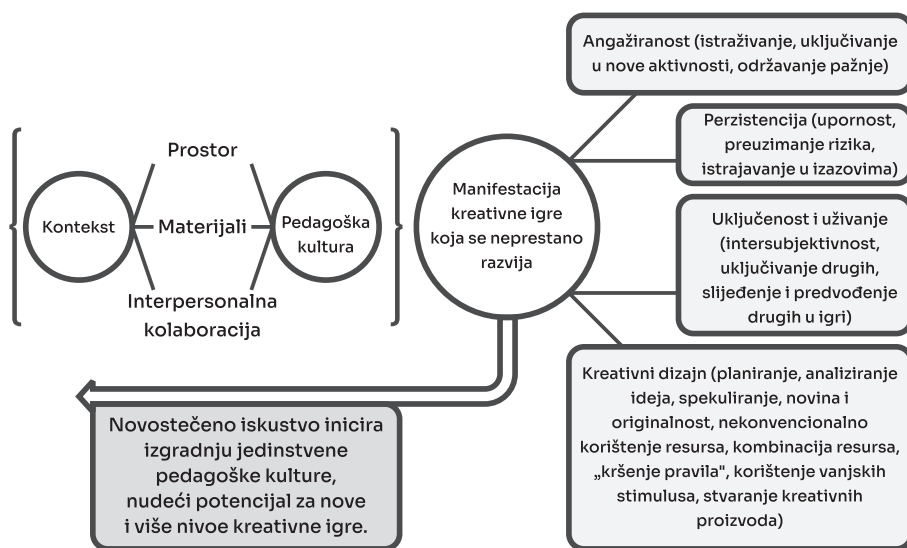
²³ Ovaj pristup se još naziva istraživačka ili eksperimentalna pedagogija, jer je u fokusu dječija igra, istraživanje i (kreativno) izražavanje na različite načine. Na dijete se gleda kao na kreativno biće bogato potencijalima. Velika pažnja se posvećuje prostorno-materijalnom okruženju koje se smatra trećim odgajateljem.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

se naziva atelje, gdje djeca rade na projektima razvijajući svoje istraživačke i kreativne vještine. Atelje se opisuje kao “mjesto mogućnosti”, mjesto za kreativno razmišljanje, istraživanje i otkriće (Thornton i Brunton, 2010).

Sharp (2004) ukazuje da se kao osnova kreativnog okruženja u ranom djetinjstvu ističe stvaranje uvjeta za dječiju igru. To se posebno odnosi na imaginativnu igru (igru uloga) i slobodan izbor različitih aktivnosti u koje su djeca aktivno uključena. Arnott i Duncan (2019) ukazuju da je manifestacija dječije kreativne igre uokvirena sinergijom kontekstualnih faktora – *pedagoškom kulturom*, koju određuju prostor, materijali i međuljudska interakcija (Slika 25). Zapravo, kreativna igra smještena je unutar specifične pedagoške kulture u kojoj se njeni sastavni elementi ne mogu posmatrati izolovano i izvan konteksta gdje se odvija. Planiranje kreativne igre u okviru pedagoške kulture je višedimenzionalni zadatak u kojem odgovajatelj treba analizirati i osmisliti korištenje: (1) prostora, (2) međuljudske interakcije i (3) materijala.



Slika 25. Manifestacija dječije kreativne igre u okviru pedagoške kulture. Adaptirano prema: Arnott i Duncan (2019: 27).

Arnott i Duncan (2019) sugeriraju da djeca nikada ne doživljavaju pedagošku kulturu na jedinstven način, jer njihova interpretacija i reprodukcija kulture oblikuje manifestaciju kreativne igre koja se pojavljuje, a iskustvo koje stječu može povratno preoblikovati pedagošku kulturu. U ovom konceptu aktualiziraju se tipični pedagoški principi ranog djetinjstva koji ističu iskustvo učenja usmjereno na dijete. Prema tome, pedagoška kultura gdje se razvija kreativna igra gradi se na kreativnim procesima koji se događaju, a ne na materijalnom produktu. Arnott i Duncan (2019) zaključuju da se u predškolskom periodu ne procjenjuje kvaliteta produkta, već proces ili put učenja koji vodi do produkta. Okosnica na kojoj se bazira taj put zasniva se na osnovnim elementima pedagoške kulture što uključuje međuljudsku interakciju – djeteta i odrasle osobe ili djeteta s vršnjacima u fleksibilnom prostoru bogatom materijalima koji ih pozivaju na istraživanje.

Igra nestrukturiranim „inteligentnim materijalima“ ili „izgubljenim dijelovima“

Daly i Beloglovsky (2014) u svojoj knjizi *Izgubljeni dijelovi 4: inspirativno učenje 21. stoljeća* ukazuju na značaj pripreme djece za budućnost razvijanjem vještina za 21. stoljeće (kreativnost, kritičko mišljenje,...) kroz nestrukturiranu igru. Navode da se kreativnost njeguje dok se djeca igraju neoblikovanim materijalima ili “izgubljenim dijelovima” u kontekstu uključivanja kognitivnog i afektivnog angažmana, radoznalosti, igre, humora, radosti i nereda. “Izgubljeni dijelovi” potiču aktivno učenje i stjecanje iskustva iz prve ruke dok djeca istražuju nove materijale i koriste sva svoja čula. Polazeći od toga, autori zaključuju da su za razvoj kreativnosti potrebni samo imaginacija i “otvoreni materijali” (Slika 26).



Slika 26. Primjer “izgubljenih dijelova”.

Adaptirano prema: <https://wellbeingwithalysia.com/loose-parts-material-list/>

Termin „izgubljeni dijelovi“ koristi se za označavanje „otvorenih materijala“ koji se mogu koristiti i oblikovati na različite načine. Potječe od Simona Nicholsona (1971), koji je vjerovao da svako ima potencijal biti kreativan i inventivan kada ima priliku eksperimentirati otvorenim i neoblikovanim materijalima. To su “inteligentni materijali” koji ne nameću smjer djelovanja, već izazivaju pitanja, radoznalost i eksperimentiranje (Krechevsky, 2001) te posjeduju ogromne kreativne mogućnosti (Thornton i Brunton, 2010). Mogu se premješati, nositi, slagati, sortirati, gnječiti, transformirati, istraživati i koristiti na način koji određuje dijete. S obzirom da dijete ima potrebu upravljati vlastitom igrom umjesto da mu je diktira igračka (Honore, 2009), „izgubljeni dijelovi“ posjeduju upravo tu vrstu jednostavnosti i prilagodljivosti koja omogućava fleksibilno korištenje i osmišljavanje vlastite igre. Stimuliraju imaginaciju i kreativnost kroz mogućnost samoizražavanja i kreiranja novih i originalnih predmeta. Tako obični drveni štap za dijete može biti konjić za jahanje, mač, gitara, a plastična boca može se pretvoriti u sve što djeca mogu zamisliti.

Daly i Beloglovsky (2014) navode različite tipove “izgubljenih dijelova”: prirodni materijali (kamenje, školjke, sjemenke), papir (novine, kutije, kartonske rolnice), metal (žica, limenke, matice i vijci), plastika (čaše, tube, boce, cijevi), tekstil (trake, tkanine), drvo (letvice različitih oblika), staklo (staklo različitih oblika i boja, ogledala), guma/silikon (posuđe za kuhanje, kalupi za kolače, podmetači). Zbog svoje raznovrsnosti posjeduju bogat potencijal različitih tekstura, oblika i

boja, što predstavlja bogatu čulnu stimulaciju. Osim toga, „izgubljeni dijelovi“ su reciklirani materijali koji su održivi i mogu se koristiti uvijek i iznova. Daly i Beloglovsky (2014) ponovno korištenje „izgubljenih“ dijelova kroz igru opisuje postupkom ponovne upotrebe predmeta za neku novu inovativnu svrhu (engl. „*upcycling*“) koji ne uključuje mijenjanje ili obradu predmeta na način da oni ponovo služe istoj svrsi (engl. „*recycling*“). „*Upcycling*“ uključuje ponovnu upotrebu predmeta na način da u procesu kreativne transformacije dobiju novu namjenu i značaj. Osim toga autori navode da proces kreativne transformacije reciklažnih materijala („izgubljenih dijelova“) razvija kod djece ekološku svijest kroz preoblikovanje otpada (Weibert et al., 2017) i upravljanje otpadom (Agirbas et al., 2022), što spada u ciljeve globalnog održivog razvoja.

Igra pretvaranja – mikrokosmos kreativnih procesa

Igra se smatra najvažnijim elementom u razvoju kreativnosti u ranom djetinjstvu. Analizirajući kako izgledaju komponente kreativnosti u svojim elementarnim razvojnim fazama, Russ (1996, 2002, 2003, 2022; Russ et al., 1999; Russ i Dillon, 2011; Hoffmann i Russ, 2012, 2016; Russ i Wallace, 2013; Fehr i Russ, 2016; Russ i Doernberg, 2019) ukazuje na značaj igre pretvaranja i povezuje je s razvojem kreativnog potencijala. Fokusirajući se na vezu između kreativnosti i igre više od dvije decenije, Russ (2002) igru pretvaranja određuje kao „prozor u kreativnost“ ili kao „mikrokosmos kreativnih procesa“ (Russ, 2022) jer sadržava sve fundamentalne komponente kreativnosti. Ona je „kreativni eliksir“ ranog djetinjstva ili „prirodni događaj“ u djetinjstvu, u kojem je dijete slobodno da izrazi sebe, svoje ideje i emocije (Russ, 2014) u skladu sa svojim interesovanjima i talentima (Russ i Doernberg, 2019).

Igra pretvaranja definira se kao simboličko ponašanje djeteta u kojem se jedna stvar na igroliki način tretira „kao da“ je nešto drugo (Fein, 1987, prema: Hoffmann i Russ, 2012) ili oblik igre u kojem dije-



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

te koristi vlastitu percepciju svijeta i imaginaciju da simbolizira jedan predmet kao drugi (Sansanwal, 2014). Russ i Wallace (2017) smatraju da igra pretvaranja predstavlja sposobnost transformacije predmeta, smišljanje scenarija u pričama, korištenja mašte i fantazije, ignoriranje stvarnosti, preuzimanje uloga iz svakodnevnog života i izražavanje emocija, što je karakteristično za svu djecu u svim kulturama.

Igra pretvaranja pojavljuje se u predoperacijskom periodu, za koji se veže razvoj simboličkog mišljenja kao misaone osnove kreativnosti. Njen razvoj teče postepeno i vezan je za druge aspekte razvoja djeteta (kognitivni, jezički, socijalni i emocionalni razvoj). Izrazi igre pretvaranja su novi za dijete (*mini k*), a u mnogim slučajevima dijete rješava svakodnevne problemske situacije na neobične načine (*malo k*) (Russ, 2022). Dijete je u igri uključeno i kognitivno i afektivno, razvija vlastite ideje i uživa u procesu. Stoga Russ (2022) zaključuje da igra pretvaranja predstavlja istovremeno i kreativni proces i kreativni produkt. Runco (1999) ukazuje da dijete može biti kreativno čak i kada nema šta pokazati, kao npr. u igri pretvaranja i imaginacije u kojoj pokazuje sklonost da se u nju udubi, čak i ako nema krajnjeg cilja ili materijalnog produkta te aktivnosti.

Igra i kreativnost su dva procesa koji se isprepliću, jer su mnogi elementi što se smatraju ključnim za kreativnost prisutni u igri pretvaranja (Russ i Kaugars, 2001; Russ i Fiorelli, 2010; Hoffmann i Russ, 2012, 2016; Russ i Wallace, 2017). Posebno se izdvaja divergentno mišljenje, kognitivna fleksibilnost ili sposobnost reorganizacije informacija, otvorenost za nova iskustva, intrinzična motivacija i preuzimanje rizika. Igra pretvaranja predstavlja izraz samogenerirane misli važne u kreativnoj produkciji (Russ, 2022). To znači da dijete u igri razvija ideje, uzima različite perspektive, koristi predmete kojima pridaje određeno značenje i ulogu, koristi svoju imaginaciju i osmišljava scenarije, organizira igru u smislenu cjelinu (*Tabela 15*). S druge strane, afektivni procesi (doživljaj radosti, zabava, osjećaj ugođe) omogućavaju da se dijete potpuno uživi i dosegne više stepene zaigranosti. Kada se igraju, djeca izmišljaju i rekombiniraju svoja sjećanja i misli iz baze svakodnevnih iskustava (Russ 2016, 2022). Na isti je način pisao

i Vygotsky (2004), ukazujući na vrijednost svakodnevnih iskustava u kreativnoj preradi što dolazi do izražaja u imaginativnoj igri.

Tabela 15. *Model isprepletenosti kreativnosti i igre pretvaranja.*
Adaptirano prema: Russ (2015: 25).

Kreativni procesi u igri pretvaranja	Primjer igre
Divergentno mišljenje	Transformacije u igri s kockicama
Razvoj asocijacija	Različite ideje i elementi u pričama Bogata fantazija
Kognitivna fleksibilnost/rekombinacija ideja	Koriste igračke na različite načine Manipulacija elementima priče Zaigranost u vremenu i prostoru
Uvid u rješavanje problema	Kreiranje novih objekata Igranje mehaničkim predmetima
Sagledavanje iz različitih perspektiva	Igra uloga Pretvaranje u različite likove
Osmišljavanje narativa	Zapleti i sekvence priča
Zastupljenost tema i simbola iz primarnog iskustva	Čudovišta, policajci i pljačkaši
Emocionalna ekspresija	Lutke koje se bore, lutke koje se grle
Radost u igri pretvaranja	Zadovoljstvo i udubljenost u igri
Integracija emocija	Integracija emocija u odgovarajući kontekst narativa

Russ (2016) igru pretvaranja određuje prethodnicom, fundamentom i prediktorom kreativnosti odraslih osoba. U svojoj knjizi *Igra pretvaranja u djetinjstvu: fundament kreativnosti u odrasloj dobi* (*Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*) Russ (2014) kroz iskaze kreativnih umjetnika i naučnika koji opisuju igru pretvaranja u njihovom djetinjstvu ukazuje na realciju kreativnosti u odrasloj dobi i igre pretvaranja u djetinjstvu. Zalaže se za ideju da je igra pretvaranja u djetinjstvu povezana s kreativnošću u odrasloj dobi, jer se zasniva na istim ili sličnim kognitivnim i afektivnim procesima. Russ (2016) navodi primjer kako se divergentno mišljenje i kognitivna fleksibilnost može uočiti kod djeteta koje koristi kockicu kao teleskop da vidi



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

mjesec, a zatim te iste kockice koristi kao raketni brod kako bi stigao do mjeseca. Upravo pretvaranje kockica u različite objekte i sposobnost uživljavanja u novi scenario pokazatelj je njegove imaginacije, kognitivne fleksibilnosti i divergentnog mišljenja.

U odnosu na navedeno shvatanje kojim se ukazuje da je igra pretvaranja u ranom djetinjstvu snažan prediktor kasnije kreativnosti, u literaturi postoji i drugo shvatanje prema kojem se sa sigurnošću ne može tvrditi postojanje veze između igre pretvaranja i kreativnosti u odrasloj dobi. Tako se Lillard et al. (2013) i Whitebread i O'Sullivan (2020) slažu u tome da je igra pretvaranja povezana s kreativnošću, ali da nedostaje dovoljno uvjerljivih naučnih dokaza koji bi potvrdili kako ona i poboljšava kreativnost. U razumijevanju igre pretvaranja Whitebread i O'Sullivan (2020) polaze od razumijevanja dvosmjernih procesa u kojima složenost igre pretvaranja ovisi o dječijim reprezentacijskim i metakognitivnim sposobnostima, dok istovremeno igra pretvaranja pruža plodan kontekst za razvoj ovih istih kognitivnih sposobnosti. Međutim, da bi se i dalje razumjeli odnosi između kreativnosti i igre pretvaranja, ovi autori sugeriraju potrebu da se istraži uloga imaginativnih sposobnosti, jezičkog razvoja, metakognicije i samoregulacije kao moderirajućih varijabli primjenom strožijih opservacijskih i eksperimentalnih studija.

Uloga porodičnog okruženja i roditeljstva u razvoju dječije kreativnosti

Porodično okruženje predstavlja prvi socijalizacijski kontekst koji ima najznačajniji uticaj na razvoj dječije kreativnosti. Mnoga istraživanja ukazuju na dosljednu povezanost između roditeljstva i kreativnosti kod djece i adolescenata (Chen et al., 2021; Dai et al., 2012; Guo et al., 2021; Jankowska i Karwowski, 2018, 2021; Kwa'sniewska et al., 2018; Pugsley i Acar, 2020; Shi et al., 2021; Zhao i Yang, 2021). Međutim, pojedini autori (Jankowska i Gralewski, 2021; Zanden et al., 2020) otkrivaju kako uticaj roditelja u istraživanju kreativnosti plijeni

manje pažnje u odnosu na uticaj koji imaju ostali faktori (npr. školsko okruženje). U detaljnom pregledu faktora koji utiču na kreativnost adolescenata Zanden et al. (2020) otkrili su da je samo 5% studija u odabranom uzorku ispitalo relaciju roditeljstva i kreativnosti.

Temeljem različitih konceptualizacija porodičnog okruženja (Jankowska i Gralewski, 2021; Kluczniok et al., 2013) mogu se izdvojiti njegove ključne dimenzije: *strukturalne karakteristike* (socioekonomski status, veličina porodice, broj braće i sestara ili redoslijeda rođenja), *procesne karakteristike* (stilovi roditeljstva i komunikacije) te *vrijednosti i uvjerenja* koje roditelji imaju i prenose ih djeci. Analizirajući dostupne studije koje dovode u relaciju različite odrednice (strukturalne i procesne) porodičnog okruženja, Alić-Ramić i Camović (2022) zaključuju da su u pogledu strukturalnih varijabli rezultati istraživanja kontradiktorni te da dosljedno ne ukazuju na pozitivnu povezanost s razvojem kreativnosti. Iako postoji izvjesna povezanost između kreativnosti i strukturalnih odrednica (socioekonomskog statusa, veličine porodice, broja braće i sestara ili redoslijeda rođenja), ne mogu se smatrati njenim pouzdanim prediktorima. S druge strane, autorice zaključuju da se procesna dimenzija ranog porodičnog okruženja može smatrati pouzdanijim i najznačajnijim prediktorom razvoja kreativnosti kod djece.

Jankowska i Karwowski (2018) ističu da je razvoj kreativnosti u djetinjstvu manje u vezi sa strukturalnim faktorima (npr. socioekonomski status), a više s uključenosti roditelja u zajedničke aktivnosti s djecom i s kreiranjem porodičnog okruženja (specifične klime). Oni tumače da je socioekonomski status porodice bio više vezan za inicijalni nivo dječijeg kreativnog razmišljanja, ali ne i za razvoj kreativnog mišljenja. Fan i Zhang (2014) također navode da su roditeljska toplina i uključenost najvažniji statistički prediktor stilova razmišljanja djece, uključujući i kreativno razmišljanje. U literaturi (Desforges i Abouhaa, 2003; Karić-Camović, 2022; Sylva i sar., 2008) postoji konsenzus da se to odnosi i na sve druge sposobnosti, a ne samo na razvoj kreativnosti. Jedna od najpoznatijih longitudinalnih studija *The Effective Provision of Pre-school Education Study* (EPPE) dokazala je da



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

obiteljsko okruženje za učenje koje roditelji kreiraju ima veći uticaj na dječiji razvoj i učenje nego nivo obrazovanja roditelja, zanimanje i mjesečni prihodi. Mnogo je važnije ono šta roditelj radi nego ko je roditelj (Wheeler i Connor, 2009), što znači da ukoliko se roditelji svakodnevno angažiraju u stimulativnim aktivnostima s djecom, mogu unaprijediti njihov razvoj, uključujući i kreativnost.

Kwa'sniewska et al. (2018) ističu da roditelji koji potiču kreativnost svog djeteta kreiraju specifičnu klimu za kreativnost koja je rezultat četiriju vrsta aktivnosti: *stvaranje okruženja u kojem će djeca doživljavati nova i raznovrsna iskustva; poticanje nekonformističkog stava; podrška istrajnosti u kreativnim naporima; poticanje na maštanje*. Kim i Park (2020) također ističu da kreativnost ne ovisi samo o urođenom kreativnom potencijalu s kojim se djeca rađaju, već i o specifičnoj klimi u porodici u kojoj odrastaju. Ovu klimu oblikuju iskustva roditelja, njihov obrazovni nivo i socioekonomski status, međusobni odnosi roditelja i njihove djece te stavovi roditelja. Sve ono što roditelji rade zajedno s djecom oblikuje specifičan kontekst koji može biti više ili manje pogodan za razvoj kreativnosti.

Rezultati istraživanja (Kim i Park, 2020) ukazuju na to da se pretjerani naglasak roditelja na društvenom konformizmu i neupitnom autoritetu, a ne na individualnosti i jedinstvenosti, negativno odnosi na dječiju kreativnost. Djeca čiji roditelji pokazuju razumnu roditeljsku uključenost i ohrabruju djecu da istražuju svoja interesovanja imaju tendenciju da razviju viši nivo kreativnosti u poređenju s onom djecom čiji su roditelji manje ili previše uključeni i pokazuju prekomjernu kontrolu, kao što je u slučaju „helikopterskog roditeljstva“²⁴ (Liang et al., 2021). Pretjerano strukturiran dnevni raspored i aktivnosti djetetu oduzimaju priliku da samo organizira i osmišljava vlastite aktivnosti i predvodi ih. Zbog toga Honore (2009: 20) navodi da se moderno djetinjstvo čini „neobično blijedo, natrpano akcijom, postignućima i potrošnjom, ali nekako prazno i lažno“. Kreativnost se zapravo pojavljuje i u onim trenucima kada djeca imaju priliku maštati i biti prepuštena sama sebi.

²⁴ Roditelji uvijek lebde iznad djeteta (Honore, 2009).

Gralewski i Jankowska (2020) navode da djeca trebaju rana kreativna iskustva kako bi izrasla u kreativne odrasle osobe. Rana kreativna iskustva impliciraju mogućnosti da djeca istražuju, eksperimentiraju, zapitkuju i izražavaju ono o čemu razmišljaju i šta osjećaju. Siddiqi (2020) sugerira da bi roditelji trebali odvajati vrijeme za kreativne aktivnosti s djecom, poticati ih na samoizražavanje i prihvatati razumne rizike u slobodnoj igri, omogućavati predmete za istraživanje koji raspiruju dječiju radoznalost, te im pružati prilike da razmišljaju i djeluju samostalno. Interesantni predmeti za istraživanje mogu biti okidač za *kristalizirana iskustva* o kojima govori Runco (2014). To su specifična iskustva koja imaju ogroman uticaj na interese, motivaciju i odluke pojedinca, posebno kasnije u životu. Pronalaze se u biografijama poznatih, kao npr. Einsteina, kojeg je privukla fizika nakon što mu je blizak član porodice poklonio kompas, čime je bio fasciniran. Bronfenbrennerov otac, koji je bio neuropatolog, često je isticao međuovisnost živih organizama i njihove okoline, što je temeljna odrednica Bronfenbrennerove izuzetno citirane ekološke teorije. Takva rana iskustva vremenom se kristaliziraju u ozbiljne interese u odrasloj dobi i snažno određuju motivaciju za istraživanjem određene domene. Veoma je značajna uloga roditelja u podržavanju dječijih interesovanja. Pribavljanjem odgovarajućih resursa i materijala koji odgovaraju interesovanjima djece stvara se kontekst za razvoj njihovih sposobnosti i samoizražavanja.

Roditeljski stilovi u značajnoj mjeri određuju kvalitetu odnosa s djecom i rana iskustva koja djeca stječu. Pušina (2014) ističe da je to posebno zbog toga što djeca posmatraju svijet oko sebe i internaliziraju mnoge attribute svojih modela, pojašnjavajući da će npr. autoritarnost ili kreativnost u obitelji vjerovatno inducirati slične stilove i kod djece. Prema tome, ovaj autor upućuje da pred djecom treba demonstrirati fleksibilnost i slične kreativne modele ponašanja iz kojih će ona učiti (Pušina, 2014, 2014a). Kao najpouzdaniji prediktor kreativnosti u literaturi (Fearon et al., 2013; Gralewski i Jankowska, 2020; Guo et al., 2021; Mehrinejad et al., 2015; Zhao i Yang, 2021) ističe se autoritativni roditeljski stil, dok se autoritarni stil označava inhibitorom dječije kreativnosti. Mehrinejad et al.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

(2015) u svom istraživanju koje se temeljilo na uzorku od 400 učenika dokazali su povezanost roditeljskih stilova i kreativnosti na način da je autoritativni stil pozitivno povezan s kreativnošću, a da između autoritarnog stila roditeljstva i kreativnosti postoji značajna negativna povezanost. Autoritativni stil implicira roditeljsku toplinu, prihvatanje i fleksibilnu kontrolu, dok se autoritarni bazira na roditeljskoj hladnoći i rigidnoj kontroli (Pašalić-Kreso, 2012). Dvije dimenzije autoritativnog stila koje su prema različitim istraživanjima (Fearon et al., 2013; Gralewski i Jankowska, 2020; Mehrinejad et al., 2015; Zhao i Yang, 2021) pouzdani prediktori razvoja kreativnosti jesu roditeljska toplina i prihvatanje, te poticanje psihološke autonomije, dok se roditeljsko odbacivanje i prisila određuju kao varijable koje inhibiraju kreativnost. U istraživanju koje su proveli Zhao i Yang (2021) roditeljska emocionalna toplina bila je pozitivno povezana s kreativnim razmišljanjem učenika, dok su roditeljsko odbacivanje i pretjerana zaštita bili negativno povezani s kreativnim razmišljanjem. Osim toga utvrdili su da su roditeljska naklonost i pohvale povezani s višim nivoom kreativnog razmišljanja, dok su kažnjavajući, nametljivi i previše angažovani roditelji bili povezani s niskim nivoom kreativnog razmišljanja. Guo et al. (2021) navode da roditeljska toplina pruža psihološku sigurnost i slobodu, potičući kod djece otvorenost za iskustvo, što čini važnu pretpostavku za razvoj kreativnosti. Otvorenost za nova iskustva se cijeni i kao osobina roditelja, te se smatra ključnom u razvoju kreativnosti kod djece (Kwa'sniewska et al., 2018).

Završna riječ

U ovoj knjizi nastojale su se aktualizirati dvije temeljne ideje kreativne pedagogije: prva je da se kreativnost može razvijati, a druga da svaki pojedinac posjeduje kreativni potencijal. Sagledavajući navedeno iz razvojne perspektive, naglašen je stav da svako dijete posjeduje kreativni potencijal i da se kreativnost može i treba razvijati od ranog djetinjstva (u porodičnom okruženju i u predškolskim ustanovama). Kreativnost se ne rađa u odrasloj dobi i nije svojstvena samo genijalcima. Djeca predškolske dobi sposobna su izraziti svoje kreativne misli i osjećaje na različite načine (kroz „stotinu jezika“), mogu imati inovativne ideje i razvijati ih samostalno ili kroz interakciju s vršnjacima. Stoga im je potrebno osigurati obilje mogućnosti za različite vrste kreativnih iskustava, koja formiraju temelje kreativnog razmišljanja i izražavanja na razvojnom putu prema odraslosti.

U knjizi se ističe značaj *kreativne pedagogije* koja ukazuje na puteve razvijanja kapaciteta djece za kreativno djelovanje. Kreativna pedagogija osporava pristup koji se zasniva na transmisiji znanja i zanemarivanju razvoja transformativnih ili generičkih kompetencija. Ovo se smatra posebno važnim jer se u praksi na svim obrazovnim nivoima mogu uočiti zastarjeli pristupi bazirani na prenošenju znanja s ciljem da djeca/učenici/studenti usvajaju i reproduciraju činjenice. U praksi predškolskog odgoja i obrazovanja često se susreću različiti tradicionalizmi: odgajatelj predvodi aktivnosti očekujući punu usmjerenost na sebe; aktivnosti se provode istovremeno za svu djecu; šablonizirani pristupi u kojima se očekuje da djeca slijede upute odraslih; aktivnosti koje potiču na kopiranje proizvoda ili postupka koje modelira odgajatelj (poput lijepljenja unaprijed izrezanih oblika, bojenje bojanki, repliciranje različitih uzoraka ili reprodukcija pjesmica). Navedene aktivnosti uskraćuju prilike u kojima dijete može ulaziti u svrhovite interakcije s vršnjacima i materijalima, istraživati i eksperimentirati te slijediti, razvijati i materijalizirati vlastite ideje, odnosno prilike u kojima dijete može biti kreativno. Kao rezultat se može dobiti



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

mnoštvo jednakih dječijih uradaka²⁵ koji svjedoče da odgajatelj nije ostavljao dovoljno prostora za dječiju individualnost (Slunjski, 2020). Drugim riječima, radi se o pristupu u kojem se nije cijenila i poticala svakodnevna dječija kreativnost (*mini k* i *malo k*) u njenim različitim manifestacijama.

U literaturi i odgojno-obrazovnoj praksi prisutno je adultocentrično poimanje kreativnosti. Mnoge teorije kreativnosti (Amabile, 1983; Feldman 1999; Rhodes, 1961) ukazuju na proizvod kao sastavni dio kreativnosti ili ukazuju na kriterije (Amabile i Pratt, 2016) prema kojima se finalni proizvod treba evaluirati kako bi se utvrdila kreativnost (originalnost, *novstvenost*, korisnost). U praksi se odrasli najčešće fokusiraju na krajnji proizvod do kojeg je dijete došlo, skloni su ga uljepšavati, gubeći iz vida dječija subjektivna iskustva i razvojne potrebe. Međutim, dječija kreativnost ne rezultira uvijek proizvodom u opipljivom obliku niti je iz razvojne perspektive u ranom djetinjstvu prihvatljivo davati prednost produktu u odnosu na proces. Zbog toga se u knjizi posebno naglašava važnost prepoznavanja i njegovanja individualne kreativnosti i boljeg razumijevanja djeteta (uzimanja dječije perspektive). To implicira slijeđenje logike „proces iznad produkta“, u kojoj je poticanje procesa koji vodi do originalnosti (kroz istraživanje i eksperimentiranje materijalima i idejama) vredniji od finalnog proizvoda.

U ranom djetinjstvu kreativnost se isprepliće s igrom, koja za dijete predstavlja temeljnu razvojnu aktivnost. Osnova kreativnog okruženja u ranom djetinjstvu jeste stvaranje okruženja za igru umjesto planiranja unaprijed strukturiranih aktivnosti u kojima se nastoje ostvariti zacrtani ishodi. U tom kontekstu uloga odgajatelja nije da potiče šabloniziranje, već mogućnost da dijete izrazi sebe i svoj način razmišljanja i doživljava svijeta koji ga okružuje. Riječ je o “vođenoj improvizaciji” (Sawyer, 2019, prema: Pušina, 2020a) pri kojoj odgajatelj

²⁵ Kao onih koji se spominju u uvodnom dijelu ove knjige (mnoštvo jednakih visibaba i papirnih roda izloženih u vrtiću). Tu se radi o univerzalnom planiranju sadržaja učenja djece unaprijed, umjesto boljeg razumijevanja djeteta i kreiranja mogućnosti da izrazi svoj način mišljenja i doživljava svijeta (njegovanja individualnosti).

omogućava slobodu da djeca kreiraju vlastito razumijevanje fenomena kroz istraživanje i igru. To iziskuje suptilnu povezanost odgajatelja s djetetom i uvažavanje njegove perspektive. Što je odgajatelj spremniji razumjeti dijete, to su mogućnosti za stvaranje konteksta koji podržava kreativni razvoj djeteta veće.

Uzimajući u obzir vrijednost uvažavanja perspektive djeteta u savremenoj teoriji i praksi predškolskog odgoja i obrazovanja, nastojali smo otkriti kako djeca razumiju fenomen kreativnosti. Neka njihova razmišljanja zabilježili smo i navodimo ih u nastavku.



KREATIVNOST JE...²⁶

Kreativnost je kada uzmeš naprimjer ono što je ostalo od toalet-papira i napraviš od toga žirafu. Trebaju ti ljepilo i makaze.

(Sara, 6)

Kreativno je slikati neku sliku. Mnogo se moraš potruditi i umoriš se kada je završiš.

(Bejan, 6)

Kreativnost je ukasiti jelku ukasima.

(Omar, 6)

Kada nekom ideš na rođendan, možeš sam napraviti čestitku.

To je kreativnost.

(Lamija, 6)

Kada bi kuću obojili raznim bojama, to bi bilo lijepo i kreativno.

(Naida, 6)

Kreativno je uzeti onu tablu za slikanje (stafelaj) i u proljeće slikati ono što vidiš. Neki su baš dobro kreativni, a neki baš i nisu.

(Davud, 6)

²⁶ Zahvaljujem se odgajateljicama Nermini Fočak (Vrtić *Slavuj*) i Ani Granzov (Vrtić *Biseri*) na izuzetnoj saradnji. Dječiji iskazi se navode uz pismenu saglasnost roditelja.



Ja mislim da je pola ljudi kreativno, a pola nije.

(Ian, 6)

Djeca su više kreativna od odraslih, jer mi sve što pravimo bude lijepo.

(Saja, 6)

Kreativnost je kada se nešto pravi.

(Lajla, 6)

Kreativnost je kada neke ideje imamo.

(Mona, 6)

Kreativnost je kada nešto lijepo nacrtáš.

(Mona, 6)

Kreativnost – to je da budeš umjetnik i da lijepo crtaš.

(Zara, 6)

*Kreativnost je kada si lijepo nacrtao nešto i neko ti kaže
– vidi kako si lijepo nacrtao.*

(Aiša, 6)



Literatura

- Adams, M. L. & Chen, J. Q. (2012). Understanding young children's kinds of creating. In: O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on Creativity in Early Childhood Education* (pp. 343–354). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Agirbas, S., Kiziltan, S. A., Badem, I. C. & Baykal, E. G. (2022). *Scaffolding Preschool Children's Upcycling Experiences through Free vs. Guided Play Activities*, 11, 1–4. <https://doi.org/10.1145/3535227.3535265>
- Ainley, M. (2019). Curiosity and Interest: Emergence and Divergence. *Educational Psychology Review*, 31, 789–806.
- Ainley, M. (2019). Curiosity and interest: Emergence and divergence. *Educational Psychology Review*, 31(4), 789–806.
- Alić-Ramić, B. & Camović, Dž. (2022). Razvoj kreativnosti u ranom djetinjstvu – roditeljstvo i porodično okruženje kao konceptualni okvir. *Društvene i humanističke studije DHS*, 7 (3), 229–250.
- Amabile, T. M. & Gryskiewicz, N. D. (1989). The creative environment scales: Work environment inventory. *Creativity Research Journal*, 2(4), 231–253.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357–376.
- Amabile, T. M. (1997). Motivating Creativity In Organizations: On Doing what You Love And Loving what You Do. *California Review Management*, 40(1), 39–58.
- Amabile, T. M. & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157–183.
- Arnott, L. & Duncan, P. (2019). Exploring the pedagogic culture of creative play in early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 17(4), 309–328.

- Arar, R. & Rački, Ž. (2003). Priroda kreativnosti. *Psihologijske teme*, 12(1), 3–22.
- Bazhydai, M. & Westermann, G. (2020). From Curiosity to Wonder, to Creativity: A Cognitive Developmental Psychology Perspective. In: Schinkel, A. (Eds.), *Wonder, Education and Human Flourishing: Theoretical, Empirical and Practical Perspectives* (144–183). Amsterdam: University Press.
- Beghetto, R. A. & Plucker, J. A. (2006). The Relationship Among Schooling, Learning, and Creativity: “All Roads Lead to Creativity” or “You Can’t Get There from Here”? In: J. C. Kaufman & J. Baer (Eds.), *Creativity and reason in cognitive development* (pp. 316–332). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73–79.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2009). Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*, 20, 296–324.
- Beghetto, R. A., Kaufman, J. C., Hegarty, C. B., Hammond, H. L. & Wilcox-Herzog, A. (2012). Cultivating creativity in early childhood education: A 4 C perspective. In: O. N. Saracho, *Contemporary Perspectives on Research in Creativity in Early Childhood Education* (pp. 251–270). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Beghetto, R. A. (2013). Expect the unexpected: Teaching for creativity in the micromoments. In: M. Banks Gregerson, H. T. Snyder & J. C. Kaufman (Eds.), *Teaching creatively and teaching creativity* (pp. 133–148). Springer Science & Business Media.
- Beghetto, R. A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte, NC: Information Age.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25, 53–69.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In: J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549–564). Cambridge University Press.
- Beghetto, R. A. (2018). Do we choose our scholarly paths or do they choose us? My reflections on exploring the nature of creativity in educational settings. In: R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Eds.), *The nature of human creativity* (pp. 32–46). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108185936.005>
- Berlyne, D. E. (1950). Novelty And Curiosity As Determinants Of Exploratory Behaviour. *British Journal of Psychology. General Section*, 41(1-2), 68–80.
- Berlyne, D. E. (1954). A Theory Of Human Curiosity. *British Journal of Psychology. General Section*, 45(3), 180–191.
- Berlyne, D. E. (1960). *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York: McGraw Hill.
- Berlyne, D. E. (1966). Curiosity and Exploration. *Science*, 153(3731), 25–33.
- Berlyne, D. E. (1978). Curiosity and learning. *Motivation and Emotion*, 2(2), 97–175.
- Boden, M. (2001). Creativity and knowledge. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds.), *Creativity in education* (pp. 95–102). London: Continuum.
- Bronfenbrenner, U. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cecil, L. M., Gray, M. M., Thornburg, K. R. & Ispa, J. (1985). Curiosity – exploration – play – creativity: The early childhood mosaic. *Early Child Development and Care*, 19(3), 199–217.
- Chak, A. (2002). Understanding Children's Curiosity and Exploration through the Lenses of Lewin's Field Theory: On Developing an Appraisal Framework. *Early Child Development and Care*, 172(1), 77–87.

- Chak, A. (2007). Teachers' and parents' conceptions of children's curiosity and exploration. *International Journal of Early Years Education*, 15(2), 141–159.
- Chak, A. (2010). Adult response to children's exploratory behaviours: an exploratory study. *Early Child Development and Care*, 180(5), 633–646.
- Chen, P., Zhang, J., Li, H. & Fu, M. (2021). Relationships between Parenting Behaviors and Adolescents' Creativity in China: The Mediating Role of Autonomous Motivation. *The Journal of Psychology*, 155(5), 457–472.
- Chetan, Walia (2019). A Dynamic Definition of Creativity. *Creativity Research Journal*, 31(3), 237–247.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development: IV. Children's questions about animals. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 58–82.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. In: A. Craft, B. Jeffrey and M. Leibling, (Eds), *Creativity in Education* (pp. 45–61). London: Continuum.
- Craft, A., Jeffrey, B. & Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London, UK: Continuum.
- Craft, A. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas For The Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2), 113–127.
- Cremin, T. & Chappell, K. (2019). Creative pedagogies: a systematic review. *Research Papers in Education*, 36(3), 299–331.
- Cropley, A. J. (1999). Creativity and cognition: Producing effective novelty, *Roeper Review*, 21(4), 253–260.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective on creativity. In: R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 313–335). Cambridge, England: Cambridge University Press.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Dai, D. Y., Tan, X., Marathe, D., Valtcheva, A., Pruzek, R. M. & Shen, J. (2012). Influences of Social and Educational Environments on Creativity During Adolescence: Does SES Matter? *Creativity Research Journal*, 24(2–3), 191–199.
- Daly, L., Beloglovsky, M. (2014). *Loose Parts: Inspiring Play in Young Children*. St. Paul: Readleaf Press.
- Deng, L., Wang, L. & Zhao, Y. (2016). How Creativity Was Affected by Environmental Factors and Individual Characteristics: A Cross-cultural Comparison Perspective. *Creativity Research Journal*, 28(3), 357–366.
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills.
- Dezuanni, M. & Jetnikoff, A. (2011). Creative Pedagogies and the Contemporary School Classroom. In: J. Sefton-Green, P. Thompson, L. Bresler & K. Jones (Eds.). *The Routledge International Handbook of Creative Learning*, (pp. 264–272). New York: Routledge.
- Dietze, B. & Kashin, D. (2015). *Empowering Pedagogy for Early Childhood Education*. Toronto: Pearson.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. London: Open University Press.
- Early Childhood Education for the 21st Century (ECE 21C). <https://www.earlystarters.org/early-childhood-education-for-the-21st-century/>
- Edwards, S. (2013). Digital play in the early years: a contextual response to the problem of integrating technologies and play-based pedagogies in the early childhood curriculum. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 199–212.
- Ershadi, M. & Winner, E. (2020). Children's Creativity. In: Runco, M., Pritzker, S. (Eds.), *Encyclopedia of Creativity* (pp. 144–148). Elsevier: Academic Press.

- European Commission (2009). *Official launch of the European Year of Creativity and Innovation 2009*. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_09_3
- Fan, J. & Zhang, L. (2014). The role of perceived parenting styles in thinking style. *Learning and Individual Differences*, 32(1), 204–211.
- Fearon, D. D., Copeland, D. & Saxon, T. F. (2013). The relationship between parenting styles and creativity in a sample of Jamaican children. *Creativity Research Journal*, 25(1), 119–128. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.752287>.
- Fehr, K. & Russ, S. W. (2016). Pretend Play and Creativity in Preschool-Age Children: Associations and Brief Intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(3), 296–308.
- Feldman, D. (1999). The development of creativity. In: R. Sternberg (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 169–186). New York: Cambridge University Press.
- Ferrando, M. & Ferrándiz, C. (2013). Early years' Creativity. In: A. Gariboldi & N. Catellani (Eds). *Creativity in Preschool Education* (pp. 70–78). Scandiano, Italia.
- Ferrari, A., Cachia, R. & Punie, Y. (2009). *Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching*. JRC Technical Notes. Publication of the European Community. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Frey, C. B. & Osborne, M. A. (2013). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerization?* Oxford Martin School.
- Fleith, D. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22(3), 148–153.
- Gandini, L., Hill, L., Cadwell, L. B. & Schwal, C. (2015). *In the spirit of the studio: learning from the atelier of Reggio Emilia*. New York: Teachers College.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic Books.
- Glăveanu, V. P. (2009). The cultural genesis of creativity: an emerging paradigm. *Revista de Psihologie școlară*, 2 (4), 50–63.
- Glăveanu, V. P. (2010). Creativity as Cultural Participation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 41(1), 48–67.
- Glăveanu, V. P. (2011). Children and creativity: a most (un)likely pair?. *Thinking skills and creativity*, 6 (2), 122–131.
- Glăveanu, V. P. (2014). *Distributed Creativity: Thinking Outside the Box of the Creative Individual*. London: Springer.
- Glăveanu, V. P. (2015). Unpacking the Triad of Creativity, Culture, and Development: An Exercise in Relational Thinking. In: Tan, A. G. & Perleth, C. (Eds.). *Creativity, Culture and Development* (pp. 13–29). London: Springer.
- Glăveanu, V. P. & Gillespie, A. (2015). Creativity out of difference: theorising the semiotic, social and temporal origin of creative acts. In: Glăveanu, V. P., Gillespie, A. & Valsiner, J. (Eds.). *Rethinking creativity: Contributions from cultural psychology* (pp. 26–40). London: Routledge.
- Glăveanu, V. P. (2020). A Sociocultural Theory of Creativity: Bridging the Social, the Material, and the Psychological. *Review of General Psychology*, 24(4), 335–354.
- Gorka, S., Hardy, W., Keister, R. & Lewandowski, P. (2017). TASKS AND SKILLS IN EUROPEAN LABOUR MARKETS BACKGROUND. Paper for the World Bank Report Growing United: upgrading Europe's convergence machine. http://ibs.org.pl/app/uploads/2018/03/IBS_Research_Report_03_2017.pdf.
- Gralewski, J. & Jankowska, D. M. (2020). Do parenting styles matter? Perceived dimensions of parenting styles, creative abilities and creative self-beliefs in adolescents. *Thinking Skills and Creativity*, 38(3), 1–12.

- Grey, S. & Morris, P. (2022). *Capturing the spark: PISA, twenty-first century skills and the reconstruction of creativity*, Globalisation, Societies and Education.
- Grigorenko, E. L. (2018). Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*, 1–17.
- Gruszka, A. & Tang, M. (2017). The 4P's Creativity Model and its Application in Different Fields. In: Tang M. & Werner, C. (Eds.) *Handbook of the Management of Creativity and Innovation* (pp. 51–71). Singapore: World Scientific.
- Gross, M. E., Zedelius, C. M. & Schooler, J. W. (2020). Cultivating an understanding of curiosity as a seed for creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35(6), 77–82.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- Guo, J. J., Zhang, J. i Pang, W. G. (2021). Parental warmth, rejection, and creativity: the mediating roles of openness and dark personality traits. *Personal. Personality and Individual Differences*, 168(2–3), 1–7.
- Hagtvedt, L. P., Dossinger, K., Harrison, S. H. & Huang, L. (2019). Curiosity made the cat more creative: Specific curiosity as a driver of creativity. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 150, 1–13.
- Hall, G. S. & Smith, T. L. (1903). Curiosity and interest. *Pedagogical Seminary*, 10, 315–358.
- Harris, P. L. (2012). *Trusting What You're Told: How Children Learn from Others*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). *Pretend play, creativity, and emotion regulation in children*. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 6(2), 175–184.
- Hoffmann, J. D. & Russ, S. W. (2016). Fostering pretend play skills and creativity in elementary school girls: A group play intervention. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 10(1), 114–125.



- Honore, C. (2009). *Pod pritiskom: Spašavanje djece od kulture hiperroditeljstva*. Zagreb: Algoritam.
- Hui, A. N. N., He, M. W. J. & Wong, W. C. (2019). Understanding the development of creativity across the life span. In: J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (pp. 69–87). Cambridge University Press.
- Jackson, L. (2022). *Where Are You Going Wrong with the Curiosity Approach? How to effectively implement it across your nursery?*. Blossom. <https://blossomeducational.com/blog/where-are-you-going-wrong-with-the-curiosity-approach-how-to-effectively-implement-it-across-your-nursery/>
- Jankowska, D. M. & Karwowski, M. (2018). Family factors and development of creative thinking. *Personality and individual differences*, 142, 202–206.
- Jankowska, D. M. & Gralewski, J. (2021). The familial context of children's creativity: parenting styles and the climate for creativity in parent–child relationship. *Creativity Studies*, 15(1), 1–24.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching Creatively and Teaching for Creativity: Distinctions and Relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77–87.
- Jirout, J. J., Vitiello, V. E. & Zumbunn, S. K. (2018). Curiosity in schools. In: G. Gordon (Ed.), *The new science of curiosity* (pp. 243–265). Nova Science Publishers.
- Jirout, J. J. (2020). Supporting Early Scientific Thinking Through Curiosity. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01717>
- Jones, C., Svejenova, S., Pedersen, J. S. & Townley, B. (2016). Misfits, mavericks, and mainstreams: Drivers of innovation in the creative industries. *Organization Studies*, 37(6), 751–768.
- Kampylis, P. G. & Valtanen, J. (2010). Redefining creativity –Analyzing definitions, collocations, and consequences. *The Journal of Creative Behavior*, 44(3), 191–214.

- Karić Camović, Dž. (2021). *Razvojna perspektiva ranog djetinjstva i roditeljstva: Poticajno porodično okruženje i razvoj djeteta u ranom djetinjstvu*, Perfecta: Sarajevo.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1–12.
- Kaufman, J. C. & Beghetto, R. A. (2009b). Exploring the Four-C Model Creativity: Implications for Giftedness. In: Hafenstein, N. L., Haines, K. & Cramond, B. (Eds.) *Perspectives in Gifted Education: Creativity* (pp. 94–118). University of Denver: Institute for the Development of Gifted Education.
- Kay, K. & Greenhill, V. (2011). Twenty-First Century Students Need 21st Century Skills. In: Wan, G., Gut, D. (Eds.) *Bringing Schools into the 21st Century. Explorations of Educational Purpose* (pp. 41–65). Dordrecht: Springer.
- Kim, K. H. & Park, Shin-Gyu (2020). Relationship between Parents' Cultural Values and Children's Creativity. *Creativity Research Journal*, 32(3), 1–15.
- Kluczniok, K., Lehl, S., Kuger, S. & Rossbach, H. G. (2013). Quality of the home learning environment during preschool age – Domains and contextual conditions, *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 420–438.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A. & Runco, M. A. (2010). Theories of creativity. In: Kaufman, J. C. & Sternberg, R. J. *The Cambridge Handbook of creativity* (pp. 20–47). Cambridge University Press.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G. & van Geert, P. (2019). Children's Creativity: A Theoretical Framework and Systematic Review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124.
- Kwasniewska, J. M., Gralewski, J., Witkowska, E. M., Kostrzewska, M. & Lebuda, I. (2018). Mothers' personality traits and the climate for creativity they build with their children. *Thinking Skills and Creativity*, 27(1), 13–24.



- Lamnina, M. & Chase, C. C. (2019). Developing a thirst for knowledge: How uncertainty in the classroom influences curiosity, affect, learning, and transfer. *Contemporary Educational Psychology*, 59(3), 1–13.
- Landau, E. (2007). Education Toward the Future: Asking Questions. In: Tan, A. G. (Eds.) *Creativity: A Handbook for Teachers* (pp. 187–193). Singapore: World Scientific.
- Larraz-Rábanos, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching –Learning Process. *Teacher Education – New Perspectives*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
- Leslie, I. (2014). *Curious: The Desire to Know and Why Your Future Depends On It*. New York: Basic Books.
- Leggett, N. & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early Years Learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42–50.
- Leggett, N. (2017). Early Childhood Creativity: Challenging Educators in Their Role to Intentionally Develop Creative Thinking in Children. *Early Childhood Education Journal* 45(6), 845–853.
- Liang, Q., Niu, W., Cheng, L. & Qin, K. (2021). Creativity Outside School: The Influence of Family Background, Perceived Parenting, and After-school Activity on Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 56(1), 138–157.
- Liben, L. S. (ed.). (2020). *Exploration, Explanation, and Parent–Child Interaction in Museums*. USA: Society for Research in Child Development.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D. & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34.
- Lin, Y. S. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2(3), 149–155.

- Lin, Y. S. (2014). A third space for dialogues on creative pedagogy: Wherehybridity becomes possible. *Thinking Skills and Creativity*, 13, 43–56.
- Litman, J. A. & Jimerson, T. L. (2004). The measurement of curiosity as a feeling-of-deprivation. *Journal of Personality Assessment*, 82, 147–157.
- Litman, J. A. (2012). Epistemic curiosity. In: S. Norbert (Eds.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1162–1165). New York: Springer-Verlag.
- Liquin, E. G. & Lombrozo, T. (2020). Explanation-seeking curiosity in childhood. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 35, 14–20.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75–98.
- Lucas, B. & Venckutė, M. (2020). *Creativity – a transversal skill for life-long learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. In: C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach-Advanced reflections* (pp. 49–65). Westport: Ablex Publishing.
- McLennan, D. M. P. (2010). Process or Product? The Argument for Aesthetic Exploration in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 38(2), 81–85.
- Mehrinejad, S. A., Rajabimoghadam S. & Tarsafi M. (2015). The Relationship between Parenting Styles and Creativity and the Predictability of Creativity by Parenting Styles, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 205(9), 56–60.
- Mumford, M. D. (2003). Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research. *Creativity Research Journal*, 15, 107–120.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Murray, J. (2022). Any questions? Young children questioning in their early childhood education settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 30(1), 108–130.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (NACCCE) (1999). *All our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2018). Skills for jobs. Dostupno na: <https://www.oecd.org/els/emp/Skills-for-jobs-brochure-2018.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018a). “PISA: Preparing our Youth for a Sustainable and Inclusive World: The OECD PISA Global Competence Framework”. Accessed 8 December, 2018. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD Education Working Papers. Paris. <https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2019) *OECD Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future* (Paris, OECD).
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2021). PISA Creative Thinking Framework. <https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA-2021-creative-thinking-framework.pdf>
- Palekčić, M. (2015). *Pedagoškijska teorijska perspektiva*. Zagreb: Erudita.
- Pašalić-Kreso, A. (2000). *Rano učenje: ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga*. Sarajevo: Centar za obuku i obrazovne inicijative.
- Pašalić-Kreso, A. (2012). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Sarajevo.

- Pašalić-Kreso, A. (2012a). Nauka za predškolski odgoj, predškolski odgoj za nauku. U: Ćurak, H. (ur.). *Kvalitet predškolskog odgoja i obrazovanja u Bosni i Hercegovini* (pp. 7–20). Sarajevo: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Partnership for 21st Century Learning (P21) (2007). *Framework for 21st Century Learning*, Dostupno na: https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_framework_0816_2pgs.pdf. (10. 11. 2021)
- Partnership for 21st Century Skills Early Learning Framework (P21 ELF) (2019). <https://www.battelleforkids.org/Insights/learning-hub-item/21st-century-learning-for-early-childhood-framework>
- Pavić-Orešković, L. & Tomić, D. (2018). Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak*, 159 (3), 247–267.
- Pehar-Zvačko, L. (2000). *Oduzeto djetinjstvo*. Zenica: Dom štampe.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A. & Dow, G. T. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potentials, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39(2), 83–96.
- Pugsley, Lina, Acar, Selcuk (2020). Supporting Creativity or Conformity? Influence of Home Environment and Parental Factors on the Value of Children's Creativity Characteristics, *Journal of Creative Behavior*, 54 (3), 598–609.
- Pušina, A. (2014). *Stil u psihologiji: Teorije i istraživanja*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Pušina, A. (2014a). Intelektualni stilovi kao resursi kreativnosti. *Didaktički putokazi* 68, 18–21.
- Pušina, A. (2018). Kreativnost kao proces: "Pravac – A" model. *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, 11, 15–30.



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Pušina, A. (2018). Kreativnost u nastavi: psihologijska utemeljenost i neke pedagoške implikacije. U: Dedić-Bukvić, E. & Bjelan-Guska, S. (Eds.), *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju* (445–455). Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Pušina, A. (2019). Resursi kreativnosti: jedna pedagoška procjena. U: Gavrić, M. (Eds.), *Knjiga rezimea sa VI kongresa psihologa BiH sa međunarodnim učešćem*. Banjaluka: Društvo psihologa Republike Srpske.
- Pušina, A. (2020a). *Ljudska kreativnost: psihologijski modeli*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Pušina, A. (2020b). *Navođenje na kreativnost: psihologijski fundamenti*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Reunamo, J., Lee, H. C., Wang, L. C., Ruokonen, I., Nikkola, T. & Malmstrom, S. (2014). Children's creativity in day care. *Early Child Development and Care*, 184(4), 617–632.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42 (7), 305–310.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning (contesting early childhood)*. New York: Routledge Taylor and Francis.
- Ronfard, S., Zambrana, I. M., Hermansen, T. K. & Kelemen, D. (2018). Question-asking in childhood: A review of the literature and a framework for understanding its development. *Developmental Review*, 49, 101–120.
- Runco, M. A. (1996). *Personal creativity: Definition and developmental issues*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (72), 3–30.
- Runco, M. A. (1996). Creativity and development: Recommendations. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (72), 87–90.
- Runco, M. A. (1999). Developmental trends in creative abilities and potentials. In: Runco, M. A. & Pritzker S. R., *Encyclopedia of Creativity* (pp. 537–540). San Diego: Academic.

- Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317–324.
- Runco, M. (2006). The development of children's creativity. In: B. Spodek & O. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (pp. 121–129). Mahwah: Erlbaum.
- Runco, Mark, Pagnani Alexander (2011), Psychological research on creativity. In: J. Sefton-Green, P. P. Thomson, K. Jones & L. Bresler (eds.), *The Routledge International Handbook of Creative Learning* (pp. 63–71). London: Rotledge.
- Runco, Mark A. (2014). Developmental Trends and Influences on Creativity. In: *Creativity, Theories and Themes: Research, Development, and Practice* (pp. 39–67). London: Academic Press.
- Runco, M. A. (2014a). "Big C, little c" creativity as a false dichotomy: Reality is not categorical. *Creativity Research Journal*, 26, 131–132.
- Russ, S. W. (1996). Development of creative processes in children. *New directions for child development*, 72, 31–42.
- Russ, S. W., Andrew, L. Robins & Christiano, B. A. (1999). Pretend Play: Longitudinal Prediction of Creativity and Affect in Fantasy in Children. *Creativity Research Journal*, 12(2), 129–139.
- Russ, S. W. & Kaugars, A. S. (2001). Emotion in Children's Play and Creative Problem Solving. *Creativity Research Journal*, 13(2), 211–219.
- Russ, S. W. (2003). Play and Creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 291–303.
- Russ, S. W. & Fiorelli, J. (2010). Developmental Approaches to Creativity. In: J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.) *The Cambridge Handbook of Creativity*, (233–249). New York: Cambridge University Press.
- Russ, S. W. & Dillon, J. A. (2011). Changes in Children's Pretend Play Over Two Decades. *Creativity Research Journal*, 23(4), 330–338.
- Russ, S. W. & Wallace, C. E. (2013). Pretend play and creative processes. *American Journal of Play*, 6(1), 136–148.



- Russ, S. W. (2014). *Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity*. American Psychological Association.
- Russ, S. W. (2016). Pretend Play: Antecedent of Adult Creativity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 151, 21–32.
- Russ, S. W. & Wallace, C. (2017). Creativity in the Domain of Play: Product and Processes. In: Kaufman, J. C., Glăveanu, V. P. & Baer, J., *Cambridge Handbook of Creativity Across Domains* (pp. 602–616). Cambridge University Press.
- Russ, S. & Doernberg, E. (2019). Play and Creativity. In: J. Kaufman & R. Sternberg (Eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (pp. 607–622). Cambridge: Cambridge University.
- Russ, S. W. (2022). Pretend play: A Microcosm of Creativity. In: Russ, S. W., Hoffmann, J. D., Kaufman, J. C. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Lifespan Development of Creativity* (pp. 40–56). Cambridge University Press.
- Salmon, A. K. & Barrera, M. (2021). Intentional Questioning to Promote Thinking and Learning. *Thinking Skills and Creativity*, 40(1), 1–10.
- Sansanwal, S. (2014). Pretend play enhances creativity and imagination. *Journal of Arts and Humanities*, 3(1), 70–83.
- Schutte, N. S. & Malouff, J. M. (2019). A Meta-Analysis of the Relationship between Curiosity and Creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 54(4), 940–947.
- Schutte, N. S. & Malouff, J.M. (2020). Connections between curiosity, flow and creativity. *Personality and Individual Differences*, 152, 1–8.
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity: What can we learn from research. *Topic, NZCER*, 32(1), 5–12.
- Shi, B., Xing, Z., Yang M. & Tang, C. (2021). How Family's Support of Perseverance in Creative Efforts Influences the Originality of Children's Drawing During the Period of COVID-19 Pandemic? *Frontiers in Psychology*, 12(1), 1–15.

- Siddiqi, S. (2020). Parent – Child Interaction in Relation to Creative Thinking Ability of Secondary School Students. *American Journal of Education and Learning*, 5(1), 42–49.
- Simonton, D. K. (1995). Exceptional Personal Influence: An Integrative Paradigm. *Creativity Research Journal*, 8(4), 371–376.
- Slatina, M. (2005). *Od individue do ličnosti*. Zenica: Dom štampe.
- Slatina, M. (2023). *O pedagogiji čovjeka: Od čovjeka kao bića učenja do učećeg društva*. Bužim: Ilum.
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: Zajednica koja uči*. Zagreb: Spektar Media.
- Slunjski, E. (2013). *Kako djetetu pomoći da...(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.
- Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- Southgate, V., Van Maanen, C. & Csibra, G. (2007). Infant pointing: Communication to cooperate or communication to learn?. *Child Development* 78(3), 735–740.
- Sommer, D., Pramling Samuelsson, I., & Hundeide, K. (2010). *Child Perspectives and Children's Perspectives in Theory and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1991). *An Investment Theory of Creativity and Its Development*. *Human Development*, 34(1), 1–31.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In: R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3–15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2010). Enhancing People's Creativity. In: *The Cambridge Handbook of Creativity*. New York: Cambridge University Press.



- Sternberg, R. J. (2010a). Teaching for creativity. In: R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 394–414). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020>
- Sternberg, R. (2006). The nature of creativity, *Creativity Research Journal*, 18(1), 87–98.
- Sylva, K., Melhuish, E. C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2008). *Final report from the primary phase: Pre-school, school and family influences on children's development during Key Stage 2 (7–11)*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- Taylor, I. A. & Gantz, B. S. (1969). *Transactional Approach to Creativity and Its Implications for Education. Value Dilemmas in the Assessment and Development of Creative Leaders*. Washington: American Association for the Advancement of Science.
- Tan, A. G. & Perleth, C. (Eds.) (2015). *Creativity, Culture and Development*. London: Springer.
- Tegano, D. W., Moran, D. J. III & Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in Early Childhood Classrooms*. Washington: National Education Association.
- The Curiosity Approach. (2022). *The Curiosity Approach*. Dostupno na: <https://www.thecuriosityapproach.com/blog/what-is-the-curiosity-approach>
- The Iris Center (2015). *Early Childhood Environments: Designing Effective Classroom*. Dostupno na: <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/env/>
- Thornton, L. & Brunton, P. (2010). *Bringing the Reggio Approach to your Early Years Practice*. New York: Routledge.
- Udomtamanupab, S. (2020). *Developing Creativity In Early Childhood Education: A Comparative Analysis Of Two Case Studies In Preschools In Thailand*. Doctoral thesis. Liverpool: John Moores University.

- UNICEF (2017a). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa*. A Four-Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills: Conceptual and Programmatic Framework. UNICEF.
- UNICEF. (2017b). *Unicef's programme guidance for early childhood development*. Dostupno na: https://sites.unicef.org/earlychildhood/files/FINAL_ECD_Programme_Guidance_September_2017.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between Learning and Development. In: M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.), *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes* (pp. 79–91). Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7–97.
- Weibert, A., Mouratidis, M., Khateb, R., Rüller, S., Hosak, M., Potka, S., Aal, K., Wulf, V. (2017). Creating Environmental Awareness with Upcycling Making Activities. *Proceedings of the 2017 Conference on Interaction Design and Children*, 286–291.
- Wheeler, H. & Connor, J. (2009). *Parents, Early Years and Learning: Parents as partners in the Early Years Foundation Stage – Principles into practice*. London: National Childrens Bureau.
- Whitebread, D. & O'Sullivan, L. (2020). Pretend Play In Young Children And The Emergence Of Creativity. In: Preiss, D. D., Cosmelli, D., Kaufman, J. C. (Eds.) *Explorations in Creativity Research*, (pp. 205–230). Academic Press.
- Wood, D. (1995). *Kako djeca misle i uče: društveni konteksti spoznajnog razvitka*. Zagreb: Educa.
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education Unlocking the Potential of Technology*. Dostupno na: <https://www3.weforum.org/maintenance/public.htm>.



- Wojciechowski, M. & Ernst, J. (2018). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1), 1–18.
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Dostupno na: <https://www3.weforum.org/maintenance/public.htm>.
- Wright, S. (2010). *Understanding Creativity in Early Childhood: Meaning-Making and Children's Drawing*. Thousand Oaks: Sage Publications Limited.
- Zanden, P. J. A. C., Meijer, P. C. & Beghetto, R. A. (2020). A review study about creativity in adolescence: Where is the social context?. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1–18.
- Zhang, L. & Sternberg, R., J. (2011). Revisiting the Investment Theory of Creativity, *Creativity Research Journal*, 23(3), 229–238.
- Zhao, X. & Yang, J. (2021). Fostering creative thinking in the family: The importance of parenting styles. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 1–18.

Indeks autora

A

Adams, M. L., 62, 68
 Agirbas, S., 135
 Ainley, M., 101, 105, 106
 Alić-Ramić, B., 139
 Amabile, T. M., 42, 43, 47, 50, 66, 67, 127, 144
 Arnott, L., 132, 133
 Arar, R., 75

B

Bazhydai, M., 114
 Beghetto, R. A., 13, 32, 34, 35, 36, 37, 41, 44, 47, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 68, 78, 82, 124
 Berlyne, D. E., 102, 103
 Boden, M., 41
 Bronfenbrenner, U., 46

C

Cecil, L., M. 119, 120, 121, 123
 Chak, A., 102, 110, 112
 Chen, P., 62, 68, 141
 Chetan, W., 42
 Chouinard, M. M., 106
 Craft, A., 33, 65, 70, 72, 109
 Cremin, T., 32
 Cropley, A. J., 77
 Csikszentmihalyi, M., 74

D

Dai, D. Y., 138
 Daly, L., 133, 134, 135
 Deng, L., 127
 Desforjes, C., 139
 Dezuanni, M., 32, 33
 Dietze, B., 116, 117
 Duffy, B., 113, 114, 115, 126, 128, 129

E

Ershadi, M., 80
 Edwards, S., 21

F

Fan, J., 139
 Fearon, D. D., 141, 142
 Fehr, K., 135
 Feldman, D., 66, 78, 144
 Ferrando, M., 70, 74, 76
 Ferrari, A., 41
 Frey, C. B., 20
 Fleith, D. S., 127

G

Gandini, L., 125
 Gardner, H., 79, 114
 Glăveanu, V. P., 13, 44, 65, 78, 79, 80, 81, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95
 Gorka, S., 20
 Gralewski, J., 138, 139, 142



RAZVOJNA PERSPEKTIVA KREATIVNE PEDAGOGIJE

- Grey, S., 31
Grigorenko, E. L., 21
Gruszka, A., 49
Gross, M. E., 101, 113, 114
Gudjons, H., 126
Guo, J. J., 138, 141
- H**
Hagtvedt, L. P., 113
Hall, G.S., 105
Harris, P. L., 106, 107
Hoffmann, J., 135, 136
Honore, C., 134, 140
Hui, A. N. N., 14, 45
- J**
Jackson, L., 118
Jankowska, D. M., 138, 139, 14, 142
Jeffrey, B., 33, 70, 72
Jirout, J. J., 101
Jones, C., 41
- K**
Kampylis, P. G., 41
Karić Camović, Dž., 139
Kaufman, J. C., 13, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 68, 78, 82
Kay, K., 27
Kim, K. H., 101, 140
Kluczniok, K., 139
Kozbelt, A., 44, 73
Kupers, E., 75
- L**
Lamnina, M., 110
Landau, E., 41, 109
Leslie, I., 101, 103, 104, 105
Leggett, N., 68, 78, 113, 124
Liang, Q., 140
Liben, L. S., 110
Lillard, A. S., 138
Lin, Y. S., 31, 32, 33, 34
Litman, J. A., 104
Liquin, E. G., 106
Loewenstein, G., 101, 103
Lucas, B., 22
- M**
Malaguzzi, L., 65, 67, 74
McLennan, D., M. P. 75
Mehrinejad, S. A., 141, 142
Mumford, M. D., 41
Murray, J., 106, 107, 109
- P**
Palekčić, M., 38
Pašalić-Kreso, A., 124, 142
Pavić-Orešković, L., 43
Pehar-Zvačko, L., 75
Plucker, J. A., 41, 47, 59
Pugsley, L., 138
Pušina, A., 14, 15, 41, 42, 43, 44, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 64, 124, 125, 126, 128, 141, 144

R

Reunamo, J., 87, 88
Rhodes, M., 13, 46, 47, 66, 78, 144
Rinaldi, C., 67
Ronfard, S., 106, 107, 108
Runco, M. A., 44, 46, 47, 49, 58, 65, 66, 67, 68, 73, 76, 78
Russ, S. W., 65, 66, 67, 77, 135, 136, 137

S

Salmon, A. K., 109
Sansanwal, S., 136
Schutte, N. S., 113
Sharp, C., 125, 132
Shi, B., 138
Siddiqi, S., 141
Simonton, D. K., 49
Slatina, M., 45, 112, 125
Slunjski, E., 20, 37, 38, 42, 55, 61, 64, 65, 67, 68, 113, 125, 126, 144
Sommer, D., 112
Southgate, V., 106
Sternberg, R. J., 13, 15, 35, 49, 50, 51, 52, 54, 86, 126, 127, 129
Sylva, K., 139

T

Taylor, I. A., 76
Tan, A. G., 90
Tegano, D.W., 71, 74, 76
Thornton, L., 131, 132, 134

U

Udomtamanupab, S., 47, 48

V

Vygotsky, L. S., 13, 42, 65, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 90, 137

W

Weibert, A., 135
Wheeler, H., 140
Whitebread, D., 138
Wood, D., 90
Wojciehowski, M., 124
Wright, S., 67

Z

Zanden, P. J. A. C., 138, 139
Zhang, L., 50, 51, 52, 139
Zhao, X., 138, 141



Popis slika

Slika 1. Vještine potrebne učenicima za 21. stoljeće.....	24
Slika 2. Dvanaest osnovnih životnih vještina.....	26
Slika 3. 4K vještine potrebne za 21. stoljeće.....	28
Slika 4. Tri elementa kreativne pedagogije.....	34
Slika 5. Komponente kreacije.....	42
Slika 6. Mogući prikaz teorije 4K u odnosu na zastupljenost različitih oblika kreativnosti.....	60
Slika 7. Razvojna putanja kreativnosti.....	61
Slika 8. Kako odgajatelj može podržati napredak djeteta od <i>mini k</i> do <i>malog k</i>	62
Slika 9. Kreativna magnituda kroz 4K model kreativnosti.....	69
Slika 10. Kriteriji originalnosti.....	70
Slika 11. Gradacija kreativnosti.....	71
Slika 12 Od individualne do socijalne kreativnosti.....	72
Slika 13. Različita poimanja djeteta i kreativnosti.....	80
Slika 14. Kružni proces koji oslikava odnos između realnosti i imaginacije.....	85
Slika 15. Model kreativne povratne informacije.....	88
Slika 16. Trijada kreativnost – razvoj – kultura.....	89
Slika 17. Treći prostor – prostor za kreativnost.....	91
Slika 18. Tri kreatogenetske razlike u kontekstu sociokulturne psihologije.....	93
Slika 19. Radoznalost kao posljedica informacijskog jaza.....	103
Slika 20. Zona radoznalosti.....	104
Slika 21. Predloženi model postavljanja pitanja.....	108
Slika 22. Tri scenarija interakcije djeteta – stimulus – odgajatelj.....	111

Slika 23. Konceptualni mozaik u ranom djetinjstvu: radoznalost, istraživanje, igra i kreativnost.....	119
Slika 24. Odnos između radoznalosti, istraživanja, igre i kreativnosti u konceptualnom mozaiku ranog djetinjstva.....	120
Slika 25. Manifestacija dječije kreativne igre u okviru pedagoške kulture.....	132
Slika 26. Primjer “izgubljenih dijelova”	134



Popis tabela

Tabela 1. Okvir za rano učenje vještina 21. stoljeća u okviru modela P21 ELF (2019).....	30
Tabela 2. Pregled dimenzija kreativnosti prema teoriji 4P kroz predškolski kurikulum.....	48
Tabela 3. Implikacije teorije 4P na odgojno-obrazovni kontekst koji stvaraju predškolski odgajatelji.....	49
Tabela 4. Intelaktualni stilovi u trosložnom modelu.....	52
Tabela 5. Investicijska teorija kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1991) i trosložnog modela intelektualnih stilova Zhangove i Sternberga (2005, 2006, 2012) kao okvir autorefleksije za predškolske odgajatelje.....	54
Tabela 6. Razvojna gradacija kreativnosti: <i>mini k</i> kreativnost, <i>malo k</i> kreativnost, <i>pro-k</i> kreativnost, <i>Veliko K</i> kreativnost.....	57
Tabela 7. 4K u predškolskom odgoju i obrazovanju.....	63
Tabela 8. Komparacija kriterija za procjenu produkta kreativnosti kod djece i odraslih.....	73
Tabela 9. Semiotičke, socijalne i temporalne razlike kao poticaj refleksivnom promišljanju za predškolske odgajatelje.....	97
Tabela 10. Temeljne razvojne domene i kreativni procesi.....	115
Tabela 11. Kako djeca pokazuju svoju radoznalost?.....	117
Tabela 12. Nivoi konceptualnog mozaika i uloga odgajatelja.....	121
Tabela 13. Refleksivna pitanja i smjernice za kreiranje okruženja u vrtiću.....	129
Tabela 14. Okruženje koje potiče kreativnost.....	130
Tabela 15. Model isprepletenosti kreativnosti i igre pretvaranja.....	137

Bilješka o autorici

Dženeta Karić Camović rođena je u Sarajevu 1982. godine, gdje je stekla osnovno i srednjoškolsko obrazovanje. Pedagogiju je diplomirala, magistrirala i doktorirala na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Sarajevu.

Zaposlena je na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu u naučno-nastavnom zvanju vanredne profesorice.

Istražuje i publicira naučne i stručne radove, knjige i priručnike iz područja pedagogije, a posebno iz pedagogije ranog i predškolskog odgoja.

Ponosna je majka dvije kreativne djevojčice – Sumeje (16) i Nedžme (11).

Izvodi iz recenzija

U rezimiranju svog općeg utiska naglasila bih da se radi o jednoj vrlo vrijednoj studiji koja u prvom dijelu rukopisa uvodi čitaoca, studenta, budućeg i sadašnjeg odgajatelja u najnovije spoznaje o kreativnosti, da bi u drugom dijelu napravila neku vrstu aplikacije ranije iznesenih teorijskih koncepata, polazišta i konstatacija. Želim naglasiti da s tim dijelom ova knjiga ima mnogo širu upotrebnost od njenog neospornog naučnog značaja - da se prikupi, analizira, rezimira i istakne sve ono što je od posebne važnosti za stvaranje pretpostavki uspješnog odgoja u ranom djetinjstvu. Dakle, autorica je nastojala naoružati najnovijim spoznajama o kreativnosti i osvijestiti sve one koji rade ili se pripremaju da rade s djecom ili one koji žele da budu drukčiji roditelji ili odrasli koji žele da budu vješiti u odnosima s djecom kako bi uspješnije razumijevali, poticali ili čak kreirali poticajno okruženje za razvoj djeteta. Ova knjiga je vrijedan univerzitetski udžbenik uz mogućnost šire primjene. Posebno je dobra osnova i polazište za praktična akcijska istraživanja jer nam to definitivno nedostaje.

Akademkinja Adila Pašalić-Kreso, profesorica emerita UNSA

Knjiga predstavlja vrijedan prilog u razumijevanju razvoja kreativnosti i načina na koji se može poticati u ranom djetinjstvu. Doprinosi suvremenom shvatanju djeteta obdarenog kreativnim potencijalom i značaja razvojnog konteksta baziranog na istraživanju i igri. Već u uvodnom dijelu autorica skreće pažnju na elemente zastarjele odgojno-obrazovne prakse u vrtićima koja nema potencijal za kreativni razvoj djeteta i koju je potrebno osvijestiti i iskorijeniti. Stoga ova knjiga može biti dobar poticaj odgajateljima ali i učiteljima u razumijevanju i iznalaženju kvalitetnijih pristupa koji podržavaju kreativni razvoj djeteta.

prof. dr. Lidija Pehar, redovna profesorica UNSA i članica HAZU

Autorica je napisala knjigu-udžbenik (uz odlike i izuzetno praktičnog priručnika) nakon temeljitog uvida u stanje i odnos ljudske kreativnosti u odgoju i obrazovanju, kako unutar Pedagogijske teorijske i iskustvene/praktične perspektive, tako i drugih srodnih znanosti i pripadajućih im disciplina, osobito razvojne i pedagoške psihologije. Jasnim/operacionalnim definiranjem predmeta – ljudske kreativnosti i razvojem pojmovne aparature izrasle na čvrstim pedagojskim i psiholojskim teorijskim temeljima, autorica čini značajne korake u etabliranju moguće specifične pedagojske grane – kreativne pedagogije ranog djetinjstva. Piše jasno, razumljivo i polemički-originalno, naglašavajući i argumenirajući u prilog razumijevanja značaja poticanja ljudske kreativnosti u ranom djetinjstvu, osobito elaborirajući procesne i razvojne modele u socio-kulturalnom kontekstu (Beghetto, Kaufman, Glăveanu, Sternberg, Vygotsky). Svaki od tri dijela knjige, bilo samostalno, bilo smisleno strukturirano poglavljima i potpoglavljima, upućuju i ukazuju na smisao i značaj sistematskog (kontinuirano-integriranog) i sistemskog (obitelj, vrtić, škola) pristupa poticanju ljudske kreativnosti u ranom djetinjstvu. Logički zaokružene tematske cjeline, analitički, kritički i kreativno, upitno-problematizirajućim stilom pozivaju na duboko promišljanje individualne i društvene potrebe, osobito uloge/odgovornosti odgajateljā u razvijanju svojevrsnog „kreativnog jedra“ i putokaza na putu vraćanja čovjeka vlastitoj radoznoj prirodi.

prof. dr. Amir Pušina, redovni profesor UNSA