

*Годишњак Српске
академије образовања*
налази се на листи
научних публикација
Министарства
просвете и науке
Републике Србије



2018.

Главни и одговорни
уредник
Академик
Никола Поткоњак

Г О Д И Ш Њ А К

ISSN 1820 – 5461

COBISS.SR-ID 140963340

Година: XIII

Издавач

Српска академија
образовања

За издавача

Академик

Никола Поткоњак

Редакциони одбор

Академик

Младен Вилотијевић

Академик

Бошко Влаховић

Академик

Грозданка Гојков

Академик Јуриј

Григоријевич Волков

Acad. Păun Ion Otiman

Лектор

Чедо Недељковић

Компјутерска обрада

Ангелина Страхињић

Тираж 300

Звечанска 54, Београд

Тел. /фах 3691542

E-mail:

s.angelina@sbb.rs

Рукописи се не враћају

Штампа: Центар за
образовну технологију,

Београд

Први број изашао 2005.
године

С А Д Р Ж А Ј

Akad. prof. dr Milan Uzelac	3
AUF DEM HOLZWEG SEIN.....	
Prof. dr Radovan B. Grandić	
Bosanac M. Maja	
INSTITUCIONALIZACIJA TREĆE MISIJE	
UNIVERZITETA.....	13
Проф. др Љупчо Кеверески	
Проф. др Јасмина Страц	
ЕМПАТИЈАТА КАКО ИНДИВИДУАЛЕН И	
ООПШТЕСВЕН ИНДИКАТОР НА	
МОРАЛНОСТА.....	27
Доц. д-р Весна Стојановска	
УЛОГАТА НА УЧИЛИШНИТЕ ВОДАЧИ ВО	
РАЗВОЈОТ НА КРЕАТИВНИТЕ И	
ИНОВАТИВНИ ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ.35	
Дрд Јасмина Столић Пивнички	
Мср Санја Козић	
ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ У МУЗИЧКОМ	
ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ КАО ФАКТОР	
МУЗИЧКОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ	
УЗРАСТА.....	53
Јована Јоковић	
УЧЕЊЕ У МУЗЕЈУ СА ОСВРТОМ НА НЕКЕ	
ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА.....	67
Dr. Mojca Blažič	
PRISPEVEK NOTRANJEGA OKOLJA	
ORGANIZACIJE K PRIDOBIVANJU IN RAZVOJU	
KARIERNIH KOMPETENC MENEDŽERJEV.....89	

	Grozdanka Gojkov КОГНИТИВНИ СТИЛ КАО ФАКТОР PERSONALIZACIJE DIDAKTIČKIH POSTUPAKA У РАЗВОЈУ КРЕАТИВНОСТИ ДАРОВИЋИ.....117
	П Р О Г Р А М СВЕЧАНОГ УРУЧИВАЊА ПОВЕЉА И ОДРЖАВАЊА НАУЧНОГ СКУПА.....207
	РАДНИ САСТАВ СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА (по редоследу избора у САО).....208

Akad. prof. dr Milan Uzelac
Srpska akademija obrazovanja,
Beograd

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања

Годишњак за 2018. годину

УДК: 37.012.

стр. 3 - 12

AUF DEM HOLZWEG SEIN

Posvećeno seni mog dragog prijatelja Slobodana Žunjića

Rezime: Autor razmatra razloge Hajdegerove odluke da se odluči da jednoj od svojih najznamenitijih knjiga u kojoj izlaže svoje ključne stavove da naslov „Holzwege“. Mimo uobičajenih tumačenja koja se zadržavaju na standardnom tumačenju da je reč o „šumskim putevima“ (Holzwege), kako je taj termin u današnjoj upotrebi, autor, oslanjajući se na neke od Hajdegerovih iskaza iz „Schwarze Hefte“, predlaže jedno posve drugaćije rešenje, polazeći od toga da je Hajdeger sagledao bespuće koje ne dozvoljava da se dospe do istine (Lichtung).

Ključne reči: Holzwege, Heidegger, Schwarze Hefte, Walter Bimel, Lichtung.

Platon i Aristotel su pokazali da postoje dva učenja u filozofiji; jedno namenjeno neposvećenima u filozofiju, slučajnim i površnim namernicima, željnim da neka znanja steknu bez nekog većeg truda, drugo, kazivano onima što znanje celine vide kao jedini cilj, a mišljenje kao put ka njemu, prekriven izazovima i preprekama.

Filozofija je u svim epohama bila privilegija duhovne aristokratije, mada su je mnogi svojatali i zloupotrebljavali; ono što odista jeste, nikada nije bilo i neposredno dato i samo retki među retkim imali su moć i hrabrost da se odvaže na dugo putovanje ka istini, vodeći sa sobom tek ponekog, dobro procenivši prethodno da li je isti to i zaslužio. Mnogo je zvanih, malo odabranih. Retki su pojedinci koji znaju ozt duha kojim treba ići, no to ne znači da i oni sami njim obavezno idu; setimo se odgovora Seneke na pitanje: zašto se ne pridržava svoje filozofije koju smatra najboljom: *moja filozofija jeste najbolja, ali ona je za jake ljude, a ja nisam jak.*

a. Postavljanje pitanja

Svima je poznato kako je Karl Jaspers filozofiranje odredio kao *bivanje na putu* (*Auf dem Wege sein*); reč je o stalnom kretanju ka mudrosti, na što ukazuje već Sokrat kad kazuje da čoveku koji je svestan svog neznanja i nesavršenstva ne ostaje ništa drugo no da se celog života usavršava težeći za mudrošću, koju ne može nikad dosegnuti jer mudrost poseduju samo bogovi koji su (*sophos*) dok čoveku preostaje da tome trajno teži iz ljubavi ka mudrosti te je on *philo-sophos*, svestan toga da mu preostaje samo da sledi mudrost napisanu na zidu hrama u Delfima (spoznaj samoga sebe), koja zapravo kazuje: shvati da su samo čovek a ne bog.

Putevi mogu biti razni i po uzoru na njih misaoni putevi, oni putevi kojima se kreće mišljenje mogu biti ne samo raznovrsniji, no i neizvesniji, jer, s vremenom, mogu, kao nekad utrti putevi, ako niko njima ne hodi, postati zakrčeni ili ponajčešće i neprohodni.

Upravo stoga, putevi (koje kroz šumu krče drvari da bi njima dovlačili u podnožje brega debla sasušenog i potom posećenog drveća), da bi bili prohodni, moraju sve vreme biti u upotrebi; u protivnom, šuma će ih opet zauzeti, zarašće u šiblje, postati neprohodni.

Jednu knjigu svojih studija i predavanja, po kojima je postao široj čitalačkoj publici i najpoznatiji, nemački filozof Martin Hajdeger nazvao je *Holzvege*. Neki su taj naslov prevodili kao *Šumske staze*, drugi kao *Drvarski putevi* (imajući pod tim pojmom sliku staze/puta koji ostaje za drvarima nakon što su ovi sa stablima sišli s brega, i prešli put, od nove raskrčene površine (*Lichtung*), u ravničarsku čistinu). Nakon temeljnijeg čitanja sakupljenih studija i predavanja u ovoj knjizi ostaje prilično nejasno šta je pod tim terminom imao u vidu sam autor.

U svojoj studiji štampanoj kao pogovor (za izdanje iz 1977) ovoj Hajdegerovoj knjizi, a nastaloj kao rezultat prethodnog rada na jednom od svojih kolokvijuma, nemački filozof i Hajdegerov učenik Valter Bimel (1996) nastojao je da razmotri pitanje kompozicije i jedinstva ove knjige (ne tematizujući pritom njen naslov, očigledno smatrajući da je ovaj sam po sebi razumljiv¹). Bimel je pošao od toga, da je u knjizi reč o prikazu istorije metafizike novog veka od Dekarta (*Doba slike sveta*) do Hegela (*Hegelov pojam iskustva*), kod koga metafizika dostiže vrhunac, potom kraja metafizike kod Ničea (*Ničeov stav „Bog je mrtav“*) i da tome sledi prikaz današnje situacije (*Čemu pesnici?*), da bi se knjiga dovršila naglaskom na mišljenju suštine istorije (*Izreka Anaksimandra*), te da je cela knjiga zapravo rezultat nastojanja da se istorija razume kao sudska bivstvovanja.

1. Možda i jeste, ali o tome Hajdeger se nigde nije izjasnio. Smatram da je tu ono bitno prepostavljen, ali ne bilo gde ili bilo kad izrečeno.

U ovim radovima, po mišljenju Bimela, imamo izloženu Hajdegerovu poziciju. I, to je u redu. *Ali, zašto Holzwege?*

Šta to znači: Hajdegerova pozicija? Šta ovim naslovom Hajdeger želi da kaže? Poznato je da on ne samo da je cenio i odmeravao svaku reč u tekstu, već je posebnu pažnju posvećivao i samim naslovima svojih dela; nesporno je (namerno ili nemamerno) da imamo dvostrukturalni naslov njegovog glavnog dela *Sein und Zeit* i nisu se kasniji čitaoci s razlogom sporili da li je tu u naslovu glagol (*sein*), ili imenica (*Sein*).

Konačno, nije problem samo u naslovu, već možda i u samom delu. Porazno deluju reči zabeležene nekoliko godina posle objavljanja *Sein und Zeit*, a danas nam dostupne u Hajdegerovim rukopisima pod naslovom *Schwarze Hefte*(čije publikovanje upravo u toku): „Knjiga *Sein und Zeit* pogrešna je i ne odgovara nivou sopstvenog pitanja“ (Heidegger, 2014). Kako stoji stvar sa *Holzwege*? Ta knjiga nam donosi pet tekstova (šesti je tek potom, po prvi put dodat u u petom izdanju, iako je nastao petnaestak godina ranije).

Nije li i ovde isti slučaj kao što je to i s naslovom prvog velikog Hajdegerovog dela (*Sein und Zeit*): o kakvom je putu ovde reč? Da li je reč o prohodnom putu, kojim se svakodnevno ide, ili *Holzwege*² označava

²Die [Redewendung](#) „**Auf dem Holzweg sein**“ beschreibt ein nicht zielführendes Vorgehen und beinhaltet zugleich die Aufforderung, den Irrweg zu verlassen. Das Wort „Holzweg“ steht hier für einen Weg, der in einen Wald angelegt wurde und nicht der Verbindung zweier Orte dient^[1]. Heute wird dies auch als [Rückeweg](#) bezeichnet, das Wort „Holzweg“ in diesem Sinne ist seit dem 13. Jahrhundert in Gebrauch und seine sprichwörtliche Verwendung ist seit dem 15. Jahrhundert belegt.^[2]

Der [mittelalterliche](#) Dichter [Ulrich von Türheim](#) benutzt den Begriff noch im Sinne eines unausgebauten Weges in seinem wohl vor dem Jahr 1243 verfassten „*Tristan*“ (Vers 1393^[3]): „*mît die rehten strâze unt ganc die holzwege hin*“ („er mied die ausgebauten/ebenen Straße und ging über die Holzwege“).

In der didaktischen Dichtung „*Der Jüngling*“ (wahrscheinlich in der zweiten Hälfte des 13. Jahrhunderts geschrieben) des Dichters [Konrad von Haslau](#) steht der Holzweg für einen Weg, der statt des Pfades der Tugend eingeschlagen wird (Vers 1033ff.): „*dar an sich manger verschriet,/der einen holzwec geriet:/der dünket in der beste;/dar nâch so vindt er ronen und este,/die von den boumen sint geréret;/swelch tumber da niht wider kérret,/daz spriche ich wol in sînen hulden,/der muoz vil unrede dulden*“^[4](„darin irrte sich mancher/indem er auf einen Holzweg geriet:/er dachte, es sei der beste [Weg];/dann aber findet er umgestürzte Stämme und Äste/die von den Bäumen gefallen sind;/wer so töricht ist und nicht umkehrt,/das sage ich in seinem Sinne [oder: zu seinem Besten],/der muss böse Reden über sich ergehen lassen“).

In einer Sittenpredigt des deutschen Predigers [Johann Geiler von Kaysersberg](#) (1445–1510) aus dem Jahr 1495 ist der Holzweg ein Ab- oder Irrweg, der von Gott weggeführt: „*man findet under tausent nicht einen, der dem rechten weg nachtrachtet, sonder sie gehn all dem holzweg nach und eilen heftig bisz sie zu der hellen kommen*“ („Unter Tausend [Menschen] findet man nicht einen, der nach dem rechten Weg strebt [hier wohl im Sinne eines gottgefälligen, christlichen Lebens], sondern sie alle folgen dem Holzweg und eilen

nepravilan put, put prokrčen u šumi, ali, put ubrzo zarastao u neprohodno rastinje, put kojim više нико не иде, па би, метафорично, то би сад само neprohodan, ali у исто исто време и *pogrešan* put како нам говори историја тог појма у немачком језику још од XIII века, и који треба оставити јер он није прави пут ка добру, дакле ка истини и врлини како се тај појам користи у прво време.

У XV столећу под тим појмом недвосмислено се указује на пут који не води к bogu i ka vrlini, već većinu ljudi pogruženih u trku za materijalnom dobiti, води у propast jer *Holzweg* je takav put којим се не може стići до svetla, samim tim, što on od svetla (*Lichtung*) i odvodi.

Vratimo se našem pitanju: шта је имао у виду Martin Hajdeger? Jedno je sasvim i jedino sigurno: naslov nije slučajan. No, шта он знаћи, шта казује, i који је njegov pravi smisao?

b. Samokritika

Marta 1932, неколико година пре nastanka текстова о којима је ovde reč, текстова који су, по mišljenju Bimela, odraz suštinskih Hajdegerovih stavova, Hajdeger piše: postalo mi je потпуно jasno da sam dospeo u situaciju да су mi сва моја писанија (*Schriftstellerei*) (*Bivstvovanje i vreme*, *Šta je Metafizika?*, knjiga о Kantu [*Kant i problem metafizike*], *O biti osnova* [Vom Wesen des Grundes]) postala strana³.

Ima li nekog potresnijeg primera samokritike i ocene sopstvenog dela? Hajdeger kao što видимо, ne kaže „sva moja dela (Werk)“, već upravo

[darauf] sehr bis sie [letztendlich] in der Hölle ankommen“). In seiner Sprichwörtersammlung und in seinen „Tischreden“ verwandte auch [Martin Luther](#) diese Redensart mehrfach.^[4]

Eine Erweiterung erfährt die Bedeutung des Holzweges in einem Sprichwort aus [Ostpreußen](#): „Jener geit den Holtweg, de andre den Soltweg“ („Jener geht den Holzweg, der andere den Salzweg“). Hier wird der zu nichts führende Holzweg der [Salzstraße](#) gegenübergestellt, denn zu Zeiten der [Hanse](#) wurde mit dem Salzhandel viel Geld verdient.

Quellen

(1) Jacob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch; Artikel [Holzweg](#)
(2) [Friedrich Kluge](#): Artikel: *Holzweg*, in: ders., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von Elmar Seibold, 23. Aufl., de Gruyter: Berlin, New York, 1995, [ISBN 3-11-012922-1](#)

(3) *Ulrich von Türheim, Tristan-Fortsetzung*, in: Gottfried von Straßburg, Werke. Aus den beßten[sic!] Handschriften mit Einleitung und Wörterbuch herausgegeben von Friedrich Heinrich von der Hagen, Band 1, Breslau 1823, Seite 269–321

(4) Beispiele in: Jacob und Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch; Artikel [Holzweg](#)

³Heute (März 1932) bin ich in aller Klarheit dort, von wo mir die ganze vorige Schriftstellerei (Sein und Zeit; Was ist Metaphysik? Kant-Buch, und Vom Wesen des Grundes I und II) fremd geworden ist. Heidegger, M.: Schwarze Hefte (1931-1938). Gesamtausgabe, Bd. 94, V. Klostermann, Frankfurt am Main 2014, 49.

pisanja. I to kaže za dela suđenim da postanu najpoznatija, najznačajnija, da uvidima koja u sebi nose budu duhovni znak čitavog stoleća.⁴

Njegovi spisi, nastavlja on u istom paragrafu, čudna su, kao zabačena, zapuštena staza, zarasla u travu i žbunje, koja ima u sebi (budući da je ipak u vremenu čuva) to da vodi u *Da-sein*. No ta staza na čijim krajevima toliko je samo sadašnjeg i lažnog, da se „oznake“ kraj puta često vide kao ono što je daleko važnije no sam put.⁵

To dosad нико nije pokušao da shvati, nastavlja Hajdeger, нико nije htio da tom stazom prođe „tamo i nazad“. Za tako nešto neophodno je da se zna cilj, preceznije rečeno, prostor, ono mesto (Da) u koje bi put trebalo dovesti. Umesto da to vide, svi govore o „ontologiji“, kao o nečem što je svima poznato.

U ovim rečima Hajdegera sadržano je i više aluzija na narastajući interes za ontologiju (Hartman); ja bih samo ovde izdvojio i podvukao karakteristike puta o kojem on govori, jer ovaj se fragment završava rečima: *Aber wozu das noch vermerken, wo mir selbst die Frage immer fragwürdiger wird* (Heidegger, 2014).

Hajdeger sve vreme vidi narastajući nesporazum oko njegovog dela. *Bivstvovanje i vreme* on je video kao *sredstvo i put* dok svi oni koji tu nalaze filozofiju egzistencije to delo tumače kao *cilj i rezultat*. Motivi su jasni, kao i razlozi: većina je njegovo glavno delo videlo kao analitiku opstanka (*Da-sein*), što ono i jeste, ali samo utoliko što je priprema za sledeći korak, za postavljanje pitanja o bivstvovanju.

Pogrešne interpretacije dela *Sein und Zeit*, kojih je mnogo bilo u prvo vreme, pored toga što je delo bilo nedovršeno, imaju svoj koren i u tome što se Hajdeger pozivao u to vreme na Kjerkegora (koji je tih decenija postao moda), i, većina je nastojala da pokaže zavisnost Hajdegera od Kjerkegora, a nije videla njegove prave razloge (osim) tematizovanja egzistencije⁶ što nije bio njegov krajnji cilj, već put za pripremu da se postavi glavno pitanje,

⁴ Ovo nije i jedinstven slučaj. Toma Akvinski se pred smrt takođe negativno odnosio prema svojim radovima nazivajući ih piljevinom. Ne znamo koliko su Platon i Aristotel držali do svojih spisa – u svakom slučaju, i to je izvesno, nisu u njima videli pravu filozofiju, već tehničke tekstove, kojima mi u neznanju istinske filozofije koju su govorili, prilazimo kao svetinji i sa strahopoštovanjem analiziramo svaku reč, svaku potencijalnu zapetu.

⁵ Heidegger, M.: *Schwarze Hefte* (1931-1938). Gesamtausgabe, Bd. 94, V. Klostermann, Frankfurt am Main 2014, §49. Obratiti pažnju da se tu pominju „oznake pored puta“ i da će opet, nakon skoro dve decenije imati drugu značajnu zbirku Hajdegerovih izuzetnih radova pod naslovom *Wegmarken*.

⁶ Kao otvorene probleme u *Bivstvovanju i vremenu* Hajdeger je video u pitanju „utemeljenja“ koje dolazi iz neokantovstva, u određenju onog „egzistentnog“ (Kjerkegor, Diltaj), u pitanju naučnosti koju je tematizovala fenomenologija (Schwarze Hefte, 1994, § 184.

pitanje bivstvovanja kojem je vodilo samo prethodno pitanje analitika onog ko to pitanje postavlja (*Da-sein*).

Postaviti glavno pitanje moguće je samo na putu. U protivnom, ne vidi se pravi problem koji zaklanjaju naklapanja o filozofiji egzistencije, pa bi greška autora, kaže Hajdeger, bila u tome što je prikrio ono glavno (§ 183), a možda je to, pak bila samo „nesvesna“ opreznost zahvaljujući kojoj je ono *glavno* ostalo nevidljivo, skriveno i neprofanizovano.

Opet se susrećemo s temom o tome da pravo znanje treba biti čuvano i sačuvano od njegove zloupotrebe. Filozofija može postojati u popularnom obliku, a da pritom nije filozofija. Hajdeger upućuje na one koji se pozivaju na Kjerkegora i Ničea dokazujući time zapravo da traže oslonac kod onih koji nemaju ni moć ni snagu da se uhvate u koštač s filozofskim problemima, ali i u tome ima kao i u svakom ljudskom stvaralaštvu nečeg pozitivnog; konačno, kaže on, i Hegel koji završava filozofiju, nije je i dovršio, dakle, doveo do kraja (*das Ende gesetzt*), jer više nije razumeo njen početak (Op. cit., § 183).

Hajdeger, jednako strog prema sebi kao i prema svojim filozofskim prethodnicima, jasno ukazuje na to da je filozofiranje način putovanja, a filozofija put. Taj put može biti različit; vidimo ovde, u času njegovog samokritičnog preispitivanja, put može voditi neshvaćenosti, može biti sporedan i zabačen, da se njim retko ide, a može biti i stranputica, na šta ukazuje jedna njegova vrsta koja čoveka odvodi od istine. Zašto se ovo poslednje dešava?

c. Otvoreno pitanje

Desetak godina kasnije, tačnije 1950. godine, Martin Hajdeger je objavio zbirku tekstova pod nazivom *Holzwege*. Kao uvodnu napomenu on je napisao:

Holz lautet ein alter Name für Wald. Im Holz sind Wege, die meist verwachsen jäh im Unbegangenen aufhören. Sie heißen Holzwege.

Jeder verläuft gesondert, aber im selben Wald. Oft scheint es, als gleiche einer dem anderen. Doch es scheint nur so. Holzmacher und Waldhüter kennen die Wege. Sie wissen, was es heißt, auf einem Holzweg zu sein(Heidegger, 1977).

Ove reči više skrivaju no što otkrivaju. Upućuju da je tu glavni pojam šuma. No, kakva šuma?

Šuma pojmove ili šuma pred putnika/namernika iskrsla/isprečena prepreka? Etimologija reči i njena istorija je više no jasna. Hajdeger je sve imao u vidu, a i vremena da se odluči za pravi naslov. Množina u naslovu odnosi se na sve tekstove pojedinačno.

Čini mi se da se i ovde Hajdeger poigrao sa svojim čitoacima, a apsolutno sam uveren da je u naslovu namerno iz pozadine sugerisan drugi smisao, manje optimističan. On bi bio i pravi izraz Hajdegerovog duha.

Posle neuspeha ili, nepotpunom uspehu, u prvom nastojanju, kada se Hajdegeru činilo da „put je za njega bio veoma lak, prosto igra – u kojoj su stvari dopadale u ruke pre no borba“ (Heidegger, 2014), sad su se nakon obrata (*Kehre*) stvari opet otele i sa malo veće distance autor se našao u bespuću odakle se ne stiže nikud, pa ni tamo odakle se pošlo.

Putevi su besputni, ne stiže se nikud. Putnik ostaje u samom sebi, bez filozofije kao Arijadnine niti. Šuma nije laverint koji je ipak, uprkos svojoj mnogoputnosti, sadržavao nadu. Ovde te nade više nema. Čini se da je zapravo nikad niju ni bilo.

Ta nemogućnost kretanja putnika zastalog u bespuću šume koja mu ne dozvoljava ni da se vrati kući, da se vrati mestu odakle se otisnuo u svet, a ni da dospe na traženi proplanak (*Lichtung*), jeste konačna slika stanja u kojem se nalazi danas filozofija.

U nedostatku puta i smernih putokaza sve je prepušteno sebi i osuđeno na lutanje. Ono što ugrožava samu mogućnost lutanja jeste besputnost. Hajdeger u ovoj knjizi daje pet odgovora na temu sudsbine i istorije metafizike. No, da li je on time bio zadovoljan, da li je smatrao da je postavljene sebi zadatke rešio, da ih je makar dobro postavio.

Nakon iskustva koje je imao s ranijim spisima, od *Sein und Zeit*, preko spisa o Kantu do *Vom Wesen des Grundes*(Heidegger, 2014) od kojih se distancirao već nakon nekoliko godina, a s poznatom napomenom da je „prerano otišao predaleko“, nije li do takvog udaljavanja došlo i ovde, nije li on naslovom knjige naznačio i kritičku distancu koju njegovi čitaoci, opsenjeni samim spisima, nisu ni videli ni prepoznali. Ključ za tako nešto nisu imali, Hajdegerova zapisana razmišljanja bila su im nedostupna (čak četiri decenije posle njegove smrti).

Tome treba dodati da složenosti njegovog mišljenja doprinosi da je velika samosvest o svom pozivu protkana izrazitom samokritičnošću. Strogost prema sebi i prema svemu što je napisao i izgovorio mogla je proisteći samo iz urođene sposobnosti građenja spram svega distance koju je imao i stalno negovao.

Veliki ruski filozof Ivan Iljin koji sâm svojim, mnogima slabo, poznatim delom (ne njegovom krivicom) čini epohu u ruskoj filozofiji, pa se čak i ne zna da svog sugrađanina iz Rige Nikolaja Hartmana ima za svog velikog dužnika (Uzelac, 2007) jednom je prilikom dao izuzetni savet piscima, polazeći od sopstvenog iskustva:

Кто начинает созидать, пусть запасется сначала доброю волею. Кто искренне хочет добра, того не сможет сбить с ног или хотя бы выбить из колеи никакая придирчивость, никакое

критиканство. То, чего я действительно хотел, знаю лишь я один и Господь надо мною; то, что мне удалось, пусть критикуют. Но тогда уже не станет критики, которая отняла бы у меня мое доверие к себе, мой жизненный полет, чтобы я отчаялся и отказался.

Чтобы еще более усилить это спокойное равновесие, рекомендуется рвать духовную пуповину, связывающую меня с моим трудом, но не ранее, чем труд окончательно завершится; и тогда, после завершения его, радикально отсечь ее: не задерживаясь более на нем, удалиться, чтобы этот труд, как нечто законченное и преодоленное, воспринимался через мое прошлое, о котором сужу я сам как господин и мастер, «ибо теперь — я смог бы сделать его лучше». Тогда меня уже не представляют как автора таких-то трудов, и я уже неуязвим; совершенно независимо я спорю как критик с другими критиками о моей работе: они уже задевают не меня, а лишь мою тень, лишь мое прошлое, в то время как я сам живу уже в будущем, в моих новых замыслах (Ильин, 2018).

Majstorska tajna je u tom presecanju pupčane vrpce, u distanciranju od dela nakon što je ono završeno; ne živeti dalje sa njim, ne biti u njegovoj senci, ne biti zarobljenik njegovog sadržaja. Samo u tom slučaju moguć je pravi odnos prema delu i njegovim mogućim kritičarima, a prvenstveno prema sebi, prema svojim početnim namerama i onom što je od njih ostvareno.

Hajdeger je upravo bio takav mislilac. On sam najbolje je i najbeskompromisnije bio u stanju da oceni sopstveno delo, živeći u situaciji ispunjenoj nesporazumima pa je čak u jednom času i sam napisao prikaz dela *Sein und Zeit*, koji po rečima Bimela ipak nije objavio. Bio je svakako umoran od mnoštva nesporazuma.⁷ Poučen ranim iskustom Hajdeger je spise koji su svedočili o obratu poslao u svet sa posebnom porukom zašifrovanom u naslovu.

I ponovo dolazimo do pitanja: *zašto Holzwege?*

Smatram, i možda je to za nekoga jeres, da Hajdeger krajnjim ishodom pomenutih pet spisa nije bio zadovoljan. A iz te situacije nije se imalo kud. Nakon deset godina dodao je na prvo mesto i šesti tekst (*Izvor umetničkog dela*) koji je po vremenu prethodio ostalim tekstovima. Da li je njime htio da raskrči makar jedan šumski put, ili je i ovaj spis svesno poslao u bespuće ne bi li se sa ostalima izgubio u gustoj nekrčevini?

⁷ Time podseća na potrebu koju je imao Marks da sam napiše prikaz svog Marks-a; razlika je u tome što je Marks recenziju *Kapitala* dao Engelsu koji je prema njoj napisao niz prikaza (i jedinih u prvo vreme, kad se knjiga pojavila).

Literatura:

- 1- Biemel, W.: *Zur Komposition und Einheit der Holzwege*, (1996), in: Biemel, W.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 1, F. Frommann, Stuttgart. S. 335-352.
- 2- Heidegger, M.: *Schwarze Hefte* (1931-1938). Gesamtausgabe (2014), Bd. 94, V. Klostermann, Frankfurt am Main (§ 69).
- 3- Jacob und Wilhelm Grimm: Deutsches Wörterbuch (1995), Artikel *Holzweg*
- 4- Friedrich Kluge: Artikel: *Holzweg*, in: ders., Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache, bearbeitet von Elmar Seibold, 23. Aufl., de Gruyter: Berlin, New York, ISBN 3-11-012922-1
- 5- *Ulrich von Türheim, Tristan-Fortsetzung* (1823), in: Gottfried von Straßburg, Werke. Aus den beßten[sic!] Handschriften mit Einleitung und Wörterbuch herausgegeben von Friedrich Heinrich von der Hagen, Band 1, Breslau, , Seite 269–321
- 6- Heidegger, M.(2014), *Schwarze Hefte* (1931-1938). Gesamtausgabe, Bd. 94, V. Klostermann, Frankfurt am Main, 49.
- 7- Heidegger, M. (1977), *Holzwege*, Gesamtausgabe Bd. 5, V. Klostermann, Frankfurt am Main, S. 3.
- 8- Uzelac, M.: *Disipativna estetika* (2007), Novi Sad, Studio Veris, str. 71-89
- 9- Иван Ильин. Я взглядаюсь в жизнь. Книга раздумий. Об искусстве жизни. Порицание.<http://rys-strategia.ru/publ/3-1-0-4539>

Prof. dr Radovan B. Grandić⁸

**Filozofski fakultet Univerziteta
u Novom Sadu**

Bosanac M. Maja⁹, doktorand

**Filozofski fakultet Univerziteta
u Novom Sadu**

Оригинални научни рад

Српска академија

образовања

Годишњак за 2018. годину

УДК: 378.096.

стр. 13 - 26

INSTITUCIONALIZACIJA TREĆE MISIJE UNIVERZITETA¹⁰

Apstrakt: Pored nastave i istraživanja kao osnovnih akademskih delatnosti, sve češće se raspravlja i o trećoj misiji univerziteta, učešću univerziteta u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti. U tom kontekstu u radu institucionalizaciji treće misije univerziteta pristupamo iz ugla zasnovanosti treće misije univerziteta na intelektualnom kapitalu koji je najsveobuhatniji, a podrazumeva: (a) ljudski kapital; (b) organizacioni kapital, (c) društveni kapital. Kao cilj rada postavlja se sagledavanje procesa institucionalizacije treće misije univerziteta iz ugla različitih pristupa: (a) administrativnog, (b) akademskog i (c) organizacionog. Trećoj misiji univerziteta može da se pristupi i iz tri različita nivoa analize: makro nivoa (politike), srednjeg nivoa (organizacionog) i mikro nivoa (podjedinica i pojedinaca). Na osnovu prethodno navedenog može da se izvede zaključak da je institucionalizacija treće misije izuzetno složena, ali i kontroverzna tema. Međutim, njena aktuelnost ukazuje na značaj ove tematike, posebno u našoj akademskoj zajednici gde je ova tematika još uvek u začecima.

Ključne reči: institucionalizacija, treća misija univerziteta, ljudski kapital, organizacioni kapital, društveni kapital.

UVOD

Savremeni univerziteti suočavaju se sa brojnim izazovima i novim ulogama koje im se nameću usled čega je od sve većeg značaja i proučavanje treće misije univerziteta. Pored nastave i istraživanja kao osnovnih akademskih delatnosti, u literaturi se (Ćulum i Ledić, 2011; Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel., Scott, A., Duran, X. 2002; Mugabi, 2014; Scott, 2006; Schoel, 2006; Spasojević i saradnici, 2012) sve češće raspravlja i o trećoj

⁸ grandic@neobee.net

⁹ maja.bosanac@ff.uns.ac.rs

¹⁰ Rad je nastao u okviru projekta: Pedagoški pluralizam kao osnova strategije obrazovanja (179036) koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

misiji univerziteta, učešću u ekonomskom razvoju i izgradnji civilnog društva i demokratskih vrednosti. Pokušaji definisanja pojma treće misije i određivanja pripadajućih aktivnosti ukazuju na ideološku i kontekstualnu neusaglašenost, kao i izostanak koncenzusa između autora, ne samo kada je u pitanju obim i doseg pojma i aktivnosti koje iz njega proizlaze, već i u samoj terminologiji (Ćulum i Ledić, 2011:19).

Treća misija univerziteta može da se posmatra iz ugla novih mogućnosti i prilika za univerzitete. Ono što brojni autori i Visema (Wissema) ističu, ukoliko univerziteti postanu nesposobni za reformu oni će postati sve lokalniji, zatvoreniji, nevažniji i time će postati prazni simboli prošlosti u kojima će se perpetuirati socijalni modeli i interakcije koje u stvarnome svetu više nisu relevantne ili više ne postoje (prema: Polšek, 2015: 201). Suprotno, treća misija univerziteta može da se posmatra i kao dodatno opterećenje, pre svega za univerzitetske nastavnike. Takođe, treću misiju univerziteta može se posmatrati i kao pretnju za osnovne akademske delatnosti (nastavu i istraživanje).

Nove obrazovne politike sve više ističu značaj treće misije univerziteta, usled čega se i u našoj akademskoj zajednici zagovaraju inicijative za institucionalizaciju treće misije univerziteta (*Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji*). Stručni seminar i debata o politici razvoja i uspostavljanja treće misije na univerzitetima u Srbiji aktuelizovao je neka od značajnih pitanja koja se odnose na treću misiju univerziteta su: Koji su izazovi i prepreke za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji? Kako stvorena znanja i rezultate istraživanja na univerzitetima i institutima u Srbiji učiniti korisnim za preduzeća i ostale privredne i kulturne organizacije? Kako država može podsticajnim merama omogućiti razvoj društveno odgovornih univerziteta i akademaca? Kako na univerzitetima pokrenuti preduzetnički duh i razviti kreativnost kod populacije mladih? Kako definisati i pratiti indikatore treće misije i kako ih uključiti u kriterijume za rangiranje univerziteta? Prepostavlja se da će proučavanje treće misije univerziteta u Srbiji u budućnosti poprimiti još veći značaj na koji upućuje i činjenica da su u okviru spomenutog projekta formirana i stručna tela sa inicijativama za izmene i dopune ili stvaranje novog zakona koji se odnose na treću misiju univerziteta (detaljnije: D.1.3 *Izveštaj o postojećim strategijama i zakonima Republike Srbije koji se odnose na dimenziju treće misije*, (2017)). U tom kontekstu u radu predstavljamo različite dimenzije treće misije univerziteta, kao i različite pristupe institucionalizaciji treće misije univerziteta.

PRISTUPI INSTITUCIONALIZACIJI TREĆE MISIJE UNIVERZIETETA

Pojam institucionalizacije može da bude definisan kao proces ili faza putem koje strukture, vrednosti, norme, prakse i verovanja koje se odnose na treću misiju postaju inkorporisane unutar okvira postojećih obrazaca normi, vrednosti i struktura univerziteta (Kimberly, 1981 prema: Mugabi, 2014). U zavisnosti od razlika u odnosu na to kako se percipiraju: vrednosti, norme, prakse i verovanja u okviru pojedine institucije zavisiće način institucionalizacije treće misije. U tom okviru, institucionalizaciji se pristupa s obzirom na različite dimenzije kojima pojedine institucije daju prioritet. Potpuna institucionalizacija treće misije univerziteta predviđa uključivanje: (a) regulatornih aspekata – politike, strukture i programe, (b) normativnih aspekata – koncenzus o prikladnosti treće misije i (c) kognitivnih elemenata – kao aktivna uključenost osoblja studenata i spoljašnjih zajednica u aktivnostima treće misije (Colbeck, 2002 prema: Mugabi 2014).

PRIME projekat koji je realizovan od strane *Observatory of the European University* rezultirao je stvaranjem zajedničkog okvira za karakterizaciju istraživačkih aktivnosti preuzetih od strane univerziteta. Ovaj projekat ujedno je i prvi međunarodni projekat utvrđivanja aktivnosti treće misije, kao i razvoja pokazaoca uspešnosti univerziteta u njihovom sproveođenju (prema: Ćulum i Ledić, 2011). Transformacije koje se dešavaju na univerzitetima predstavljene su kroz analizu vodećih trendova koji oblikuju pet komplementarnih dimenzija (Schoel, 2006): (1) fondovi za finansiranje i strukture troškova, (2) ljudski resursi, (3) akademski ishodi, (4) treća misija, (5) upravljanje i strategija. Indikatori aktivnosti treće misije podeljeni su na ekonomsku i društvenu dimenziju i oni su sledeći (Schoel, 2006) : (a) ekonomска dimenzija - u okviru koje su sadržana merenja u eksperimentalnim fazama: (1) ljudski resursi, (2) intelektualna svojina, (3) spin off-ovi, (4) ugovori sa industrijom; (b) društvena dimenzija – ne ide se dalje od opisa fokusa aktivnosti, nekoliko pokušaja klasifikacije i isticanja graničnih linija: (1) javno razumevanje nauke, (2) uključenost u socijalni i kulturni život, (3) učešće u obrazovnim politikama, (4) ugovori sa javnim telima.

Međunarodni projekti koji se odnose na istraživanje treće misije univerziteta (*Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji, E3m-European Indicators and Ranking Methodology for University Third Mission*) proučavanje treće misije univerziteta zasnivaju na tri osnovna stuba razvoja: (1) transfer tehnologija i inovacije, (2) kontinuirano učenje i (3) društveno odgovorno ponašanje univerziteta. Prateći ovu podelu u Tabeli 1. predstavljena je lista mogućih indikatora za merenje procesa socijane uključenosti ili uspeha koja se predlaže u okviru prve međunarodne

inicijative za stvaranje institucionalnog okvira za razvoj treće misije u Srbiji. Ova inicijativa pokrenuta je kroz Erasmus+ projekat pod nazivom *Institucionalni okvir za razvoj treće misije na univerzitetima u Srbiji*.

Tabela 1. Lista mogućih indikatora za merenje procesa socijane uključenosti

Broj	Tip/vrsta	Indikator
1	Transfer tehnologije i inovacija <i>engaged research</i>	Broj projekata koji imaju benefite za širu zajednicu Broj ljudi na koji su uticali ti projekti Broj ugovora univerziteta/fakulteta sa industrijom Broj ugovora sa javnim telima Broj univerzitskih/fakultetskih centara/laboratorijskih/izvora prezentovanih široj zajednici Broj ljudi koji su koristili univerzitske/fakultetske prostore/izvore Broj kampanja otvorenih kampanja Broj studenata/istraživača uključenih u otvorene kampanje Broj učesnika na istraživačkim noćima Broj učesnika na danima otvorenih vrata
2	Kontinuirano učenje <i>lifelong learning</i>	Broj promovisanih programa kontinuiranog obrazovanja Broj organizovanih programa kontinuiranog obrazovanja u tekućoj godini Broj organizovanih okruglih stolova i broj ljudi koji su učestvovali Broj ljudi koji su učestvovali u krusevima celoživotnog obrazovanja Broj studenata koji su prošli posebne praktične programe Broj besplatnih časova van univerziteta
3	Društveno odgovorno ponašanje <i>social engagement</i>	Broj ljudi van univerziteta koji koristi biblioteku prostor/usluge Broj učesnika van univerziteta koji koriste prostor za organizaciju konferencija, sastanaka, događaja Broj profesora/studenata koji volontira za dobrobit šire zajednice Broj organizovanih takmičenja Broj učesnika takmičenja Broj javnih debata o važnim socijalnim temama

Izvor: Individualni plan društvene uključenosti za novosadski univerzitet (2017)

Vidal i saradnici (2002) grupišu aktivnosti koje univerziteti pružaju zajednicama u sledeće tri kategorije: (1) nastavne i istraživačke aktivnosti, (2) preduzetničke aktivnosti, i (3) institucionalne inicijative. Autorke Ćulum Ledić (2011) navode da u aktuelnoj akademskoj raspravi postoje različiti pristup shvatanju treće misije univerziteta koji mogu da budu definisani na sledeći način: (1) treća misija kao doprinos univerziteta ekonomskom razvoju (u

literaturi se naziva ekonomskom, tehnološkom ili komercijalnom trećom misijom), (2) treća misija kao doprinos univerziteta razvoju civilnog društva i demokratije (dominantan termin je civilna misija), (3) treća misija kao integrativni koncept međusektorske saradnje u doprinosu razvoja lokalne zajednice, (4) treća misija kao osnov akademске profesije i odgovornost univerzitetskih nastavnika u razvoju univerziteta i lokalne zajednice.

Na osnovu pregleda literature Ćelić i Uzelac (2016: 253) prepoznaju četiri glavne dimenzije treće misije univerziteta: (1) saradnja univerziteta i privrede u širem smislu: (a) transfer tehnologije: saradnja između univerziteta i privrede u cilju transformisnaja tehnologije, (b) inovacije: vidljivost akademskih rezultata za privredu; (2) društvena uključenost: saradnja između univerziteta i društva u cilju unapređenja društva i zajednice, (a) socijalne inovacije: unapređenje društva; (3) kulturna i politička uključenost: aktivnosti koje će uticati na razvoj kulturnog i političkog života, (4) transfer znanja u širem smislu: aktivnosti univerziteta koje imaju za cilj pružanje primenjivog znanja.

Iako nisu uvek isključive i pojedini aspekti mogu da se prožimaju, sintezom proučene literature polazi se od stanovišta da se institucionalizacija treće misije može posmatrati u zavisnosti od primarne usmerenosti na: *civilnu dimenziju* (originalno angloamerički pristup, ali se sve više usvaja i u Evropi, prvenstveno kao kritika na isključivu tržišnu usmerenost), *ekonomsku dimenziju* (stvaranje preduzetničkog univerziteta), kao i pristup koji je najsveobuhvatniji i treću misiju zasniva na *intelektualnom kapitalu*.

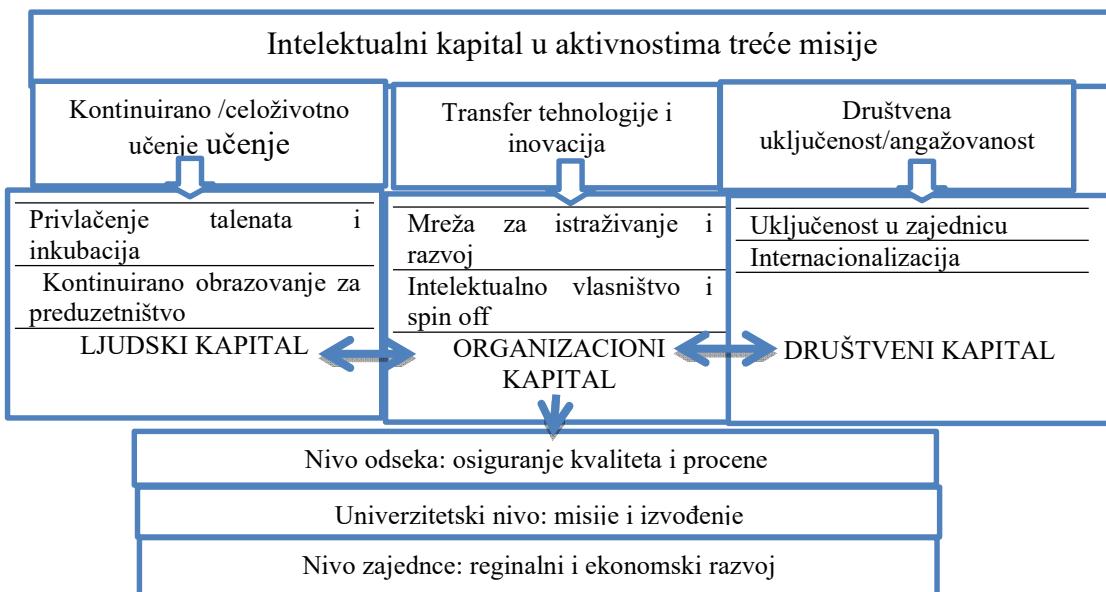
ZASNOVANOST TREĆE MISIJE UNIVERZITETA NA INTELEKTUALNOM KAPITALU

Polazna osnova za ovaj pristup jeste da treća misija univerziteta ne može da se posmatra kao rezidualna, već komplementarna prethodnim misijama: nastavi i istraživanju, ovaj pristup se pomera od ciljeva treće misije i fokusira se na tri međusobno povezana područja: istraživanje, tj. transfer tehnologije i inovacije, nastavu odnosno celoživotno učenje i kontinuirano obrazovanje, kao i društveni angažman u skladu sa regionalnim i nacionalnim razvojem.

U kontekstu univerziteta Slika 2. predstavlja ekosistem intelektualnog kapitala na univerzitetima, odnosno tripartitnu klasifikaciju intelektualnog kapitala (Secundo et al., 2017): (1) *Ljudski kapital*, koji uključuje stručnost znanje i iskustva istraživača, profesora, tehničkog osoblja, studenata i administarivnog osoblja; (2) *organizacioni kapital* uključuje resurse nematerijalne imovine koji se nalaze unutar organizacije: to uključuje između ostalog i baze podataka, intelektualnu svojinu, istraživačke projekte i istraživačke strukture, istraživačke i obrazovne procese i rutine,

univerzitetsku kulturu i proces upravljanja, (3) *društveni kapital* odnosi se na nematerijalne resurse i sposobnosti koje mogu da generišu vrednost povezanu sa unutrašnjim i spoljašnjim univerzitetskim vezama. Ovo uključuje njegove odnose sa javnim i privatnim partnerima, pozicijom i slikom u mrežama, njenim akademskim prestižom i partnerstvom sa poslovnim svetom i regionalnim vladama, svoje veze sa neprofitnim organizacijama i civilnim društvom uopšte, saradnja sa nacionalnim i međunarodnim istraživačkim centrima, mreže i saveze, privlačnost kao mesto za učenje i rad (Secundo et al., 2017). Okvir za intelektualni kapital za merenje aktivnosti treće misije nastao je analizom prethodnih okvira i jedan je od novijih pristupa (Secundo et al., 2017) koji merenju aktivnosti treće misije, kao što je predstavljeno na slici 2. pristupa iz ugla ekosistema intelektualnog kapitala. Sekundo i saradnici (2017) ova tri stuba razvoja posmatraju kao ciljeve treće misije. Iz njih proizlaze akcije treće misije, koje se zasnivaju na ljudskom, organizacionom i društvenom kapitalu. Sledi da je uticaj treće misije trostruk: odnosao na nivou odseka, na univerzitetskom i nivou zajednice.

Slika 2 Treća misija univerziteta zasnovana na intelektualnom kapitalu



PRISTUPI INSTITUCIONALIZACIJI TREĆE MISIJE UNIVERZIETA

Po uzoru na Vidala i saradnike (Vidal et al., 2002), kao i Mugabijevu podelu (Mugabi 2014) u tabeli 3. predstavljamo tri pristupa institucionalizaciji treće misije: *administrativni, akademski i organizacioni*. Za svaki od pristupa navode se *strategije*, kao i *opis pojedine strategije*.

Administrativni pristup podrazumeva institucionalne napore koji teže institucionalizaciji kroz administrativne delove - institucionalne politike, rukovodstvo, procese donošenja odluka, alokacije resursa i administrativnih jedinica koje promovišu treću misiju. Administrativne strategije obuhvataju i raspodelu finansijskih i ljudskih resursa da podrže i koordiniraju aktivnosti treće misije, kao i predstavnike spoljašnjih zajednica koje su organi odlučivanja na univerzitetu (Mugabi, 2014). Vidal i saradnici (2002) ističu ulogu izvršnog rukovodstva, kao i razvoj univerzitske politike koja je usmerena prema zajednici.

Akademski pristup označava akademske politike, akcije i prakse koje je univerzitet prihvatio da prepozna važnost partnerstva i mreža, formalizovao doprinos spoljašnjih zajednica nastavi i istraživanju, proširio fokus nastave i istraživanja i nagrađivanje akademskog osoblja i studenata u aktivnostima koje su povezane sa zajednicom. U tom okviru glavne akademske strategije su integracija predmeta u nastavne programe, uključivanje nekih spoljašnjih zajednica u realizovanju novih predmeta, kao i uključivanje doprinosa akademskog osoblja inovacijama i radu u zajednici i kriterijumima za imenovanje i napredovanje akademskog osoblja na više akademske pozicije (Mugabi, 2014). Vidal i saradnici (2002) ističu da se većina institucija priključuje kada pojedini fakulteti dodaju elemente u svojim predmetima ili istraživačkim aktivnostima i ističu značaj podsticaja za primenjena istraživanja.

Organizacioni pristup odnosi se na strukturalno uređenje univerziteta – odnosno, postojanje organizacionih struktura koje iniciraju i/ili pojačavaju vezu između univerziteta i/ili njegove akademske jedinice i spoljašnje zajednice. Jedna od strategija je uvođenje multidisciplinarnih ili istraživačkih centara, ili uspostavljanje specijalizovanih centara koji olakšavaju transfer znanja i inovacije, podržavaju kontinuirano obrazovanje i olakšavaju društveni angažman (Mugabi, 2014; Vidal et al., 2002).

Tabela 3. Pristupi institucionalizaciji treće misije univerziteta

Pristup	Strategija	Opis
Administrativni	Usvajanje treće misije kao strateškog cilja i funkcije univerziteta	
	Učešće spoljašnjih zajednica u procesu donošenja odluka na univerzitetu	Partnerstva i umrežavanje su prepoznati kao osnovna funkcija univerziteta
	Stvaranje administartivne jedinice koja bi inicirala i podržala partnerstva sa javnim i privatnim sektorima	Određene spoljašnje zajednice su zastupnici na univerzitetskom odboru
	Stvaranje intelektualne svojine i politike upravljanja koja promoviše (a) inovativno razmišljanje među osobljem i studentima univerziteta, (b) komercijalizacija istraživačkih rezultata	Osnovanje centra za saradnju univerziteta i zajednice
	Politika imenovanja i promocije akademskog osoblja koje nagrađuje inovaciju i usluge zajednici	Težnja da se podrži i stimuliše inovativnost, prenos znanja i razvoj ekonomске aktivnosti istraživačkih proizvoda univerziteta
	Raspodela finansijskih i ljudiskih izvora da podrži i koordiniraju treću misiju	Nagradivanje akademskog osoblja za njihove inovacije i usluge spoljašnjim zajednicama
	Partnerstva i umrežavanje su prepoznati kao osnovna funkcija univerziteta	Budžet za učenje na terenu
	Određene spoljašnje zajednice su zastupnici na univerzitetskom odboru	osoblje odgovorno za koordinaciju određenih aktivnosti treće misije
	Osnovanje centra za saradnju univerziteta i zajednice	
	Težnja da se podrži i stimuliše inovativnost, prenos znanja i razvoj ekonomске aktivnosti istraživačkih proizvoda univerziteta	

Pristup	Strategija	Opis
Akadem-ski	<p>Integriranje treće misije u kurikulumu diplomskih studija</p> <p>Uključivanje spoljašnjih zajednica u aktivnosti učenja studenata</p> <p>Uključivanje treće misije među uslove za imenovanje promocije akademskog osoblja</p> <p>Obezbediti podsticaje i pomoć fakultetu za primjenjena istraživanja</p> <p>Predmeti za koje studenti dobijaju bodove, učenje zalaganjem u zajednici</p> <p>Smernice za dodavanje odgovornosti spoljašnjih zajednica</p> <p>Univerzitska politika priznaje doprinose akademskog osoblja inovacijama i zajednicama</p>	<p>Predmeti za koje studenti dobijaju bodove, učenje zalaganjem u zajednici</p> <p>Smernice za dodavanje odgovornosti spoljašnjih zajednica</p> <p>Univerzitska politika priznaje doprinose akademskog osoblja inovacijama i zajednicama</p> <p>Grantovi za terenski rad i nove predmete</p>
Organiza-cioni	<p>Osnivanje specijalnih centara da se facilitira prenos znanja i inovacija, kontinuirano obrazovanje i društvena angažovanost</p> <p>Multidisciplinarno istraživanje i obrazovni centri koji sprovode istraživanja, omogućavaju poučavanje i informišu javnu politiku</p> <p>Centar za promociju praktičnih rešenja</p> <p>Centar za promociju nastave, istraživanja i aktivizma za ljudska prava</p> <p>Ponuda kratkih nekreditovanih vanrednih kurseva</p> <p>Multidisciplinarni istraživački i obrazovni centar</p>	<p>Centar za promociju praktičnih rešenja</p> <p>Centar za promociju nastave, istraživanja i aktivizma za ljudska prava</p> <p>Ponuda kratkih nekreditovanih vanrednih kurseva</p> <p>Multidisciplinarni istraživački i obrazovni centar</p>

Prevedeno i bazirano na (Mugabi, 2014) i (Vidal et al., 2002)

U celini posmatrano, institucionalizacija treće misije podrazumeva da se treća misija prigrli kao šira aktivnost univerziteta koja može da preživi promene u finansiranju, akademskom osoblju i rukovodstvu kampusa (Mugabi 2014). Ukratko, kako ističe Mugabi (Mugabi 2014) ona uključuje: (a) prihvatanje treće misije kao ključne umesto periferne funkcije, (b) vezivanje treće misije u kurikulum i univerzitske politike i strukture, (c) pružanje rutinske administrativne podrške, (d) rasprostranjenu uključenost studenata i osoblja, (e) postojanje organizacionih struktura za koordinaciju i podršku aktivnostima treće misije.

Dakle, iako institucionalizacija treće misije izgleda drugačije na različitim univerzitetima, ona obično podrazumeva redefinisanje univerzitske kulture, uključuje kurikularne promene, uključuje i osnažuje fakultet i osoblje, zahteva novu institucionalnu infrastrukturu, i mehanizme odgovornosti (Brukardt et al., 2006 prema Mugabi, 2014). Vidal i saradnici (Vidal et al., 2002) identifikuju devet organizacionih aspekata koji označavaju institucionalizaciju treće misije na institucionalnom nivou: misija, rukovodstvo, politika, publicitet, budžetska izdvajanja, široko razumevanje osoblja i podrška za treću misiju univerziteta, infrastruktura, uloge univerziteta i nagrade, kao i integracija aktivnosti treće misije u ostale aspekte institucionalnog rada.

NIVOI INSTITUCIONALIZACIJE TREĆE MISIJE UNIVERZITETA

Na osnovu empirijskih istraživanja, trećoj misiji univerziteta može da se pristupi iz tri različita nivoa analize (Pinheiro et al., 2015): (1) makro nivoa (politike), (2) srednjeg nivoa (organizacionog) i (3) mikro nivoa (podjedinica i pojedinaca).

(1) Opis dimenzija makro nivoa utiče na institucionalizaciju - rasprostranjenost i prihvatanje treće misije univerziteta. U Evropi formiranje politike poslednjih petnaestak godina dominantno je pod uticajem modernizacije domaćih sistema visokog obrazovanja. Sveobuhvatne sistemske reforme, koje se često izražavaju i propagiraju naslovima poput od poučavanja ka učenju (engl. *from teaching to learning*) ili od istraživanja ka inovacijama (engl. *from research to innovation*) doveli su do novog diskursa o društvenoj i ekonomskoj ulozi aktivnosti visokog obrazovanja (Pinheiro et al., 2015).

(2) Kada je reč o institucionalizaciji treće misije unutar datog univerziteta, Pinhero i saradnici (Pinheiro et al., 2015) ističu sledeće značajne aspekte: (a) institucionalne politike i strategije; (b) strukture i mehanizmi; (c) vrednosti sistema ili kulture. (a) *Politike i strategije*. Velika, značajna promena od preokreta 21. veka odnosi se na način na koji se treća misija

internacionalno manifestuje unutar univerziteta. Tradicionalna objašnjenja društvenog angažmana naglasili su značaj pojedinih aktera, što znači da je treća misija primarno bila „odozdo prema gore“ i u velikoj meri neformalan poduhvat na nivou akademske unutrašnjosti. Osnovni pokretači su trostruki: (1) univerzitetske strukture lidera žele da signaliziraju spoljnim zainteresovanim stranama, uključujući državu, da su spremni i sposobni da se direktno uključe sa spoljnijim akterima širom javnih i privatnih sektora. Ovaj stav u očima institucionalnih naučnika, za cilj ima prvenstveno obezbeđenje spoljašnje podrške ili legitimite prema univerzitskim ciljevima i aktivnostima. (2) operativni, tržišni uslovi, pod kojima univerziteti funkcionišu drastično su se promenili poslednjih petnaestak godina. Pribegavanje trećoj misiji stoga je strateški cilj ka smanjenju zavisnosti od izvora sa jedne strane, i poboljšanja prepoznavanja tržišta i konkurentnosti s druge strane. (3) Treća misija je sredstvo za omogućavanje novih unutrašnjih i spoljašnjih aranžmana sa ciljem jačanja postojećih aktiva i sposobnosti (eksploatacija), kao i razvoj novih istraživanja. (b) *Strukture i mehanizmi*. Univerziteti su tokom godina razvili niz novih strukturnih aranžmana u cilju sistematičnijeg angažovanja sa okružujućim društvom. Primeri uključuju, ali se ne ograničavaju na: poslovne inkubatore, naučne parkove u blizini kampova, primenjene centre za istraživanje i inovacije, jedinice za kontinuirano učanje. Dodatno, centralno upravljačko jezgro univerziteta razvija set novih „pravila angažovanja“ u cilju standardizacije načina na koji se akademska zajednica angažuje sa spoljašnjim svetom. Primeri uključuju formalizaciju politika ljudskih resursa koje ograničavaju količinu vremena koje se troši na aktivnosti treće misije, procedure sofisticiranih prava intelektualne svojine itd. Takođe su uloženi naporci da se poboljša stepen nadzora i kontrole, na osnovu redovnog mapiranja i izveštavanja aktivnosti (i rezultata) treće misije od strane akademika. Ovo, zauzvrat nije samo značilo da je treća misija postala sve više birokratizovana, već i da je, u očima nekih akademske zajednice, ono što je nekada bilo volonterska aktivnost sada je postala obaveza, dodata svakodnevnim pritiscima i velikom opterećenju akademske profesionalaca. (c) *Vrednosni sistemi (kultura)*. Tri različita, ali međusobno povezana aktera igraju značajnu ulogu u ovom pogledu. Prvi se odnosi na suštinsku povezanost sa istorijom i prethodnim iskustvima angažovanja. Drugi je povezan sa institucionalnim profilom univerziteta (na primer odnos istraživačke i stručne institucije), i da li je dominantni etos među akademicima lokalne ili globalne orientacije. Prvi se fokusira na relevantnost, dok je drugi usmeren na izvrsnost. Konačno, disciplinska razmatranja nisu nevažna s obzirom da treća misija i njene različite manifestacije (uključenost, inovacija, *outreach*) predstavljaju različite stvari različitim ljudima u svetu njihovih domena znanja.

(3) Jedan od načina praćenja uključenosti akademika u treću misiju univerziteta je putem analize obima i prirode njihovih profesionalnih mreža. Razlike između disciplina na institucionalnom nivou, kao i pojedinačni akademici, odražavaju radije angažovanost sa akademskim nego neakademskim grupama. To znači da nivo uključenosti (aktivnosti prve i druge misije) varira više između različitih disciplina kada je uključenost povezana sa akademskim entitetima nego što je slučaj sa neakademskim entitetima (treća misija). Naučni kapital koji se meri nastavnim i istraživačkim indikatorima još uvek predstavlja prestiž za pojedine akademike, a institucijama pruža „simbolički kapital“. Međutim, stvari se menjaju, i treća misija postaje sve istaknutija, postaje sve više diferencirana kao i osnova za institucionalnu diferencijaciju na konkurentnom tržištu.

Spoljašnji pozivi za institucije i akademike da se aktivno angažuju u trećoj misiji počinju da utiču na akademske profile institucija i podjedinica. Značaj ovih zaključaka je da akademici iz različitih disciplina imaju različita iskustva angažovanosti u različitim aktivnostima treće misije univerziteta i različitim spoljašnjim jedinicama. Stoga, rastući strateški značaj koji ima treća misija za instituciju u celini treba da uzme u obzir složene i višestruke karakteristike disciplinskog, institucionalnog polja, kao i pojedinačnih akademskih profila. Štaviše, akademici formiraju interpersonalne mreže različitih vrsta za raznovrsne svrhe. Taj rad se zasniva na nekoliko osnovnih principa: (1) samorganizujuće mreže se pojavljuju putem intelektualne radoznanosti i zajedničkih istraživačkih interesa; (2) disciplinske tradicije oblikuju mrežu struktura, istraživački interesi su vrednovani od strane onih koji su na istom nivou; (3) politika, naročito okvir istraživačkog učinka, uticaj na formiranje i funkcionisanje akademskih mreža; (4) disciplinske tradicije variraju u svojoj saglasnosti sa okvirima istraživačkih performansi, stvarajući set ojačavajućih ili sukobljavajućih signala o vrednostima povezivanja različitih vrsta.

ZAKLJUČAK

Problematika treće misije univerziteta svoj najveći značaj dobija u okviru aktuelizovanja na makro nivou, odnosno obrazovnih politika u okviru kojih se naglasak sve više stavlja na novi diskurs o društvenoj i ekonomskoj ulozi aktivnosti visokog obrazovanja. U tom okviru, institucionalizaciji se pristupa s obzirom na različite dimenzije kojima pojedine institucije daju prioritet. Iako se proučavanje treće misije univerziteta zasniva na tri osnovna stuba razvoja: transferu tehnologija i inovacija, kontinuiranom učenju i društveno odgovornom ponašanju univerziteta, retko se podjednak značaj pridaje svakom od navedenih stubova razvoja. Ljudski i organizacioni kapital često imaju istaknutiju ulogu u odnosu na društveni kapital u okviru kojeg je

internacionalizacija istaknutija u odnosu na lokalnu uključenost u zajednici. Izazove za institucionalizaciju treće misije univerziteta možemo da posmatramo iz ugla dva stanovišta. S jedne strane, treća misija postaje sve istaknutija, postaje sve više diferencirana na konkurentnom tržištu, sve su brojniji spoljašnji pozivi za institucije i akademike da se aktivno angažuju u trećoj misiji i oni utiču na akademske profile. S druge strane, upitno je poverenje akademske zajednice u angažovanost s neakademskim grupama. Na osnovu prethodno navedenog može da se izvede zaključak da je institucionalizacija treće misije izuzetno složena, ali i kontroverzna tema. Međutim, njena aktuelnost ukazuje na značaj ove tematike, posebno u našoj akademskoj zajednici gde je ova tematika još uvek u začecima. U celini posmatrano, u akademskoj zajednici u Republici Srbiji još uvek ne postoji dovoljan broj istraživanja i podataka o trećoj misiji univerziteta. Ono što može da se uoči u dosadašnjim pristupima i inicijativama jeste aktuelizovanje ekonomski dimenzije treće misije univerziteta što je i očekivano s obzirom da većina istraživanja i projekata na ovu temu i potiče iz prirodnih i tehničkih nauka.

Literatura:

- Ćelić Đ., Uzelac Z. (2016) Poslovno tehnološki inkubatori u funkciji treće misije univerziteta U: Katić V *XXII Skup Trendovi razvoja: Nove tehnologije u nastavi* (253-257) Novi Sad; Univerzitet u Novom Sadu: Fakultet tehničkih nauka
Institucionalni okvir za razvoj treće misije univerziteta u Srbiji<<http://www.if4tm.kg.ac.rs/>> 19. 6. 2017.
- Ledić, J., Ćulum, B. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*, Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel., Scott, A., Duran, X. (2002). *Measuring third stream activities*. Final report to the Russell Group of universities. SPRU: University of Sussex.
- Mugabi, H. (2014). *Institutionalisation of the 'third mission' of the university: The case of Makerere University*. Tampere: Tampere University Press.
- Schoel, A. (2006). *Strategic Management of University Research Activities*. Methodological Guide – PRIME project, Observatory of the European University.
- Scott, J. C. (2006). The mission of the university: medieval to postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*. 77 (1), 1–39.
- Secundo, G., Perez, S. E., Martinaitis, Ž., & Leitner, K. H. (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 123, 229-239.

- Spasojević, D., Kleut, J., Brankovic, J. (2012). Društvene promene, Bolonjski proces i treća misija Univerziteta u Srbiji. *TEME*, 36 (3), 1157–1172.
- Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European journal of higher education*, 5(3), 233-249.
- Polšek, D. (2015). *Contra paedagogicos. Ideja o liberalnom obrazovanju*. Zagreb; Institut društvenih znanosti Ivo Pilar.
- Vidal, A., Nye, N., Walker, C., Manjarrez, C., Romanik, C., Corvington, P., & Kim, D. (2002). *Lessons from the community outreach partnership center program*. Washington: The Urban Institute.

Internet izvori:

Individualni plan društvene uključenosti za novosadski univerzitet (2017): nacrt dokumenta (elektronska verzija) pristupljeno 20.12.2017.: http://www.if4tm.kg.ac.rs/pub/download/14900148805773_UNS.pdf

INSTITUTIONALIZATION OF THE THIRD MISSION OF THE UNIVERSITY

Abstract: In addition to teaching and research as basic academic activities, the third mission of the universities is gaining more in importance. Within the third mission of universities the participation of universities in economic development and building of civil society and democratic values are assumed. In this context the approach toward the institutionalization of the third mission of the university is based on intellectual capital, which is the most comprehensive, and includes: (a) human capital; (b) organizational capital, (c) social capital. The aim of the paper is to examine the process of institutionalization of the third mission of universities from the perspective of different approaches: (a) administrative, (b) academic and (c) organizational. The third mission of the university can be accessed from three different levels of analysis: macro levels (politics), medium level (organizational) and micro level (subunits and individuals). Based on the above mentioned, it can be concluded that the institutionalization of the third mission is an extremely complex but also a controversial topic. However, its actuality indicates the importance of this topic, especially in our academic community where this issue is still in its initial stage.

Key words: institutionalization, third mission of the university, human capital, organizational capital, social capital.

Проф. др Љупчо Кеверески¹¹

Универзитет “Св Климент Охридски-Битола”

Педагошки факултет-Битола

Проф. др Јасмина Страц

Универзитет Ново Место-

Р. Словенија

¹²

Оригинални научни рад

Српска академија

образовања

Годишњак за 2018. годину

УДК: 37.018.037

стр. 27 - 34

ЕМПАТИЈАТА КАКО ИНДИВИДУАЛЕН И ООПШТЕТСВЕН ИНДИКАТОР НА МОРАЛНОСТА

Резиме: Не е престрога констатацијата кога многу луѓе зборуваат дека денес живееме во свет во кој постои „нулти степен на емпатије”, луѓето го имаат намалено својот „психолошки капацитет за емпатичности”, денас е премногу свет на разумот, а не и свет на емоциите, сведоци сме на „ерозија на сочувствувањето”, дека имаме „пад на емпатијата” или дека сме на прагот на „исчезнување на емпатијата” (Koen Baron, S., 2011). Аналогно на тоа прифатлив е ставот дека во светот во кој живееме „изостанува ампатијата“ како една трајна психолошка карактеристика или релативно стабилна црта на личности. Тој понатака тврди дека секоја личност се наоѓа на одреден степен на емпатичност и тоа од оние кои имаат или се на нулти степен на емпатичност, па до луѓе со хиперсензитивен степен. Во креирањето на содржинската и структурната страна на трудот тргнавме од претпоставката дека емпатијата претставува валиден индивидуален и општествен предиктор на моралноста. Целта на трудот е да се афирмира значењето на овој феномен во современите општествени околности, како и да се сензibilизира академската јавност дека таа треба да се развива кај секој од нас, бидејќи индивидуалниот коефициент на емпатичност е директен индикатор на нивото на општествената емпатичност. Понатака во трудот се анализа и дебатира за неколку структурни целини како што се воведните напомени за потребата од нејзина афирмација, дефинирање или сфаќања за емпатијата, нивоата на емпатичност, меренje на коефициентот на емпатичноста, механизмите за емпатичност и други. Во трудот се става акцент типологијата на луѓето според наодите на авторот (Koen Baron, S., 2011). Во завршиот дел се наведени констатациите дека емпатијата е мултифакторски детерминиран и условен феномени со генетска, срединска

¹¹ ljupco.kevereski@uklo.edu.mk

¹² jasmina.starc@vs-nm.si.

(контекстуална) и персонална детерминација. Наведената теориска и емпириска аргументација во врска со темата укажуваат дека недоволната застапеност претставува опомена за нашето човештво кое треба да се врати на патот на традиционалните хумани вредности на развој на поединецот и општетството во целина.

Клучни зборови: емпатија, нулти степен на емпатије, емпатичност, моралност

ВОВЕД

“Исчезнувањето на емпатијата како состојба на умот може да се забележи во било која култура” (Koen Baron, S., 2011:18). Поради тоа во последно време поединецот, односно неговото ментално функционирање е под „опсервација“ на повеќе науки како што се психологијата, психијатријата, медицината, неурологијата, генетиката и многу други. Поимот „емпатија“ е со релативно ново потекло, макар што во психологијата и психијатријата се зборувало многу порадни за феномени кои биле поврзани со емпатијата. Прв пат овој поим е воведен во 1909 година од страна на Едвард Тичинер како превод на германскиот термин *einfühlung* (што значи „се чувствувама“), (според Batson, Darley i Coke, 1978; Wispé, 1968). Треба да се напомене дека “развојот на емпатијата се врзува за филозофијата, поточно за филозофија на моралот” (Tattegah & Anderson, 2007), затоа што емпатијата била описувана како морална емоција која постои универзално во повеќе општествени периоди (според Сладоје-Бошњак, Б, 2012). Подоцна се засилува интересот за проучување на емпатијата и и нејзините манифестни облици. Причина за тоа е повторно „оживување“ на академскиот интерес за старо-новите феномени кои поради соочувањето со новите околности приморани се да ја преиспитуваат досегашната перцепција и доживување на едни со други. Поим кој имплицитно се наметнува во овој контекст е емпатијата односно степенот на емпатичноста кај луѓето како еден комплексен и динамичен психолошки конструкт. Таа во последно време претставува еден од централните поими во современата психолошка литература која поради нејзината библиографска експанзивност и доминација постанува актуелен психолошки феномен. Генезата на поимот произлегува од формалната класификација која е ставена во центарот на Големановиот концепт на емоционалната интелигенција како нова психолошка парадигма. Во првиот дел на трудот се претставуваат различните сфаќања на поимот емпатија во различни теориски и емпириски извори. Другито дел се однесува на објаснување на нивоата на емпатијата како што се когнитивно, емоционално и предиктивно. Во третиот дел се претствува типологијата на луѓето според степенот на нивната емпатичност. Во заклучниот дел се даваат насоки за тоа како би се подигнало индивидуалното и општетвеното ниво на емпатичност. Во исто време се апострофира значењето и влијанието на општетвената емпатичност врз степенот на индивидуалната емпатичност.

ДЕФИНИРАЊЕ

Емпатија (од грч. εν - во; и грч. πάθος - чувство, страс) означува сочувствување, соживување, германски “Einfühlung,” значи „сочувствување“ (“feeling into”) е многу распространет и популарен феномен. Емпатијата подразбира способност емоционално да се разбере и доживее другата личност. Во суштина тоа е ставање во туѓа позиција и соживување со емоциите на другите. Еден од најпознатите автори автори во оваа област смета дека емпатијата е „способноста да препознаеме што друга личност мисли и чувствува и адекватно емоционално да одговориме соодветно на перцепираната емоционална состојба“ (Koen Baron, S., 2011:24).

Тој смета дека емпатијата се случува кога нашето внимание преставува да биде еднонасочно насочена, и наместо тоа, таа постанува двонасочно насочена. Preston i de Waal во соработка со Hoffman емпатијата ја дефинираат како состојба на субјектот која повеќе се однесува на состојбата на другиот односно на самиот себе. „Емпатијата е доживување на она што другата личност доживува, имајќи во вид дека со другата личност нешто се случува“ (Wondra- J, Phoebe C. Ellsworth, C., 2000). Shirier – Cahleen, P., (2008) сметаат дека емпатијата е позитивна човечка интеракција, внатрешен и надворешен однос кој една личност го развива код другата личност или група. Емпатијата во психолошка смисла се дефинира како „способност за ставање по положбата на другите, да се разбере светот на другите и при тоа да се остане свесен за сопствениот идентитет“ (Vukovic, D., i Bosnjakovic, J., 2016).

Една друга дефиниција која се однесува на емпатијата е таа дека таа се дефинира како „способност за разбирање на она како другите се чувствуваат“ (Cecchetto i sur., 2017). Овие дефиниции ни даваат спектар на размислуваа кои ги одразуваат теориските и емпириските погледи на голем број на автори во врска со овој феномен. Емпатијата ни овозможува да ги разбереме другите и честсто пати не „присилува“ да преземиме мерки како би го ублажиле емоционаните трауми на другите лица. Таа е комплексна вештина која ни овозможува да ги идентификуваме и спodelиме емоциите со другите. Емпатијата е вештина како да ги доживеете емоции на другите и како свои. И покрај јасната операционализација на овој поим сепак е тешко детално и сеопфатно да се да се дефинира и објасни. На крајот на ова појмовно разграничување би кажале дека емпатијата претставува „неприсилен-

доброволен, слобден, внатрешен” психолошки импулс кој го динамизира и насочува емоционалното однесување на поединецот кон другите.

ДИМЕНЗИИ-КОМПОНЕНТИ НА ЕМПАТИЈАТА

Постојат различни гледишта и становишта во однос на компонентите на емпатијата. Тие разлики се однесуваат во однос на нивните когнитивни и афективни димензии. По правило, манифестијата на емпатијата може се поделити во три групи : когнитивна, афективна и предиктивна емпатија.

Когнитивната емпатија ги вклучува интелектуалните процеси во процесот на перцепција и активирање на емоционални одговори. Овој вид на емпатија е когнитивна свесност за внатрешните состојби на другите, нејзините мисли, перцепции, намери и др. Оваа димензија ни овозможува замислување на својата перспектива од позиција на другата личност и замислување на перспективите на другата личност. Во овој контекст може да се афирмира сфаќањето на голем број психологи дека емпатијата е когнитивно сфаќање на емоционалната состојба на другите, а други сметаат дека во перцепцијата на емпатијата најважна е емоционалните реакции на поединецот. Овој вид на емпатија укажува на перцепција на когнитивната ориентација на мислењето која се користи во морално и емоционално расудување.

Емоционалната емпатија ги вклучува емоционални реакции и манифестијации кои во себе содржат слични емоции кои ги разбирааме. Овој вид на емпатија претставува ефективен одговор кој се еmitува после когнитивното разбирање и восприемање на ситуацијата во која се наоѓа одредена индивидуа. Доминантно во овој вид на емпатија е што акцентот е ставен на емоционалните манифести одговори кои се резултат на емоционалната импресија на ситуацијата во која се наоѓа личноста. Има автори кои сметаат дека „когнитивната емпатија е предуслов за афективната односно емоционалната емпатија“ (Stephan & Finlay, 1999). Тоа значи дека за да дојде до појава и активирање на одредени афективни одговори пред тоа треба да се случи визуелна перцепција на ситуацијата која се однесува на поединецот.

Предиктивна емпатија се однесува на можностите за предвидување на разни ситуации за тоа што се случува. Всушност овој вид на емпатија ја одразува можноста, умешноста, вештината и

подготвеноста на личноста да ги предвиди позитивните или негативните импликации на одредената емоционална состојба на поединецот. Со неа се предвидуваат насоките на однесување на емоционалните реакции кај лицето кое ја перцепира, но и ја доживува емоционалната состојба на другиот или другите.

ТИПОЛОШКА КЛАСИФИКАЦИЈА НА ЕМПАТИЧНОСТА

Koen Baron, S., (2011:31) смета дека кога се има предвид нивото на емпатичност кај луѓето односно нејзините типолошки карактеристики можат да се групираат во шест групи. Во основа ова е условна класификација, но и покрај тоа таа дава ориентација во однос на степените и нивоата на емпатичноста кај луѓето.

Лицата на **првото ниво** на емпатија немаат никакво ниво на емпатија кон другите. Кај нив како да не постои поимот „се сочувствуваам“. „Згаснат-изгаснат“ е нивниот сензор за другите лица, со тоа престануваат да бидат способни да ја перцепираат реално емоционалната ситуација кај другите.

Лицата на **второ ниво** имаат потешкотии со емпатијата. Кога непокажуваат емпатија забележуваат само ако другите им сигнализираат за тоа. Тие секогаш грешат кога треба да се покаже некое ниво на емпатија, бидејќи нив не име е тоа во „крвта“.

На **третото ниво се** лицата кои знаат дека имаат проблем со емпатијата и се обидуваат тоа да го маскираат или компензираат. Тие лица настојуваат да го скријат тој хендикеп и се „претвараат“ дека се нормални“ дури тоа за нив да е стресно и трауматично (Holliday-Willey, 1999). Тие „глумат“ како да е се нормално кога се има предвид нивната емпатичност.

На **четврто ниво** лицата имаат „низак“ просек на емпатија. Намалената емпатија ен влијае многу на нивното однесување. Луѓето кои припаѓаат на оваа група можат да бидат релаксирани само кога тема на разговор не е емпатијата. Тие на емпатијата гледаат како на техничка призма и за нив тоа има технички карактер (Koen Baron, S., 2003).

На **петтото ниво** лицаат се наоѓаат над просек кога се има предвид емпатичноста. Тие внимаваат како се однесуваат кон другите, но и како се чувствуваат другите луѓе. Склопуваат пријателство на основа на емоционалната писменост, се поврзуваат со луѓето кои имаат сличен или исти начин на примање и испраќање на емоционални сигнали.

На **шестото ниво** се наоѓаат поединците кои имаат извнредно ниво на емпатичност. Постојано се насочени код другите. За нив другите се во центарот на внимание. Превисоката емпатичност често кај оваа група

предизвикува емоционална исцрпеност која може да има и подлабоки емоционални трауми.

Оваа класификација заборува за компексноста на емоционалното однесување на поединците, како и на нивните практични емоционални импликации.

ЗАКЛУЧОК

На крај би сакале уште еднаш да ја потврдиме констатацијата дека емпатијата или емпатичноста останува императив на сите цивилизациски генерации. Емпатијата е наш судбински еволуциски предзнак бидејќи таа во својата основа има одредена генетска детерминација. Ако човештвото го достигнува својот научно-технички врв, тогаш би требало да се стремине кон паралелен однос во постигнување на идентични духовни вредности, бидејќи нашиот универум би се нашол пред дилемата за својата иднина. Сегашниот ако го претставиме како „низок” просек на емпатија, тогаш тој не би бил компатибilen со нашата иднина, иднината на човечката цивилизација. Во оваа смисла би можеле да истакнеме дека човештвото направи мега промоција во постигнување на врвни дострели во квалитетот на живеење, но за сега тој не направи мега промоција во постигнување на високи човечките духовни вредности кои се универзални и вечни. Поединецот треба да се сврти кон својата внатрешност, бидејќи со тоа тој го задржува својот внатрешен свет. Општеството со своите морални постулати би требало да биде генератор на позитивни импулси со коии се јакнат персоналните капацитети на секоја индивидуа. Емпатичноста помеѓу луѓето треба да се практикува со засилен емоционален интензитет во интеркомуникациските релации, бидејќо луѓето не го чувствуваат тоа. Емоционално и емпатично описанувување на општеството е врвен национален и цивилизациски приоритет. Емпатијата би требало да биде идеал кој има моќ да го преобрази нашиот живот како и да се остварат длабоки општествени промени. „Таа може да предизвика револуција во нашата перцепција на личните и професионалните односи“ (Hoffman, M. L., (Хофман, 2003). Сите ние како никогаш до сега треба да се свртиме и приближиме еден кон друг, поблиска опсервација на еден кон друг, гледање на другите со „нивни очи“ и од „нивните обувки“ да ја согледуваме нивната емоционална ситуација. Тоа е голем предизвик и шанса за нас. Треба да се искористи приликата, повторно високата моралност да биде дел од нас.

Литература

1. Baron-Kohen, S., (2003). The Essential difference, Man Women and the Extreme Male Brain, London
2. Baron-Kohen, S., (2011). Psihologija zla, Beograd, Clio.
3. Ba tison , C.D., D a r l e y, J.M., C o k e, J. S.,(1978). »Altruism and human kind ness: Internal and external determinants of helping behavior«, u L. A. Pervin i M. Lewis (Eds.) Perspectives in interactional psychology, New York: Plenum Press.
4. Batson, C. D. Ahmad, N. Y. (2009). Using Empathy to Improve Intergroup Attitudes and Relations. Social Issues and Policy Review, 3(1), 141-177. doi:10.1111/j.1751- 2409.2009.01013.
5. Caruso, D. R. & Mayer, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empathy for Adolescents and Adults. Intelligence, Vol. 27, 267-298.
6. Cecchetto, C., Korb, S., Rumiati, R.I. i Aiello, M., (2017). Emotional reactions in moral decisionmaking are influenced by empathy and alexithymia. Soc. Neurosci. doi:10.1080/17470919.2017.1288656
7. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija: zašto može biti važnija od kvocijenta inteligencije. Zagreb: Mozaik knjiga.
8. Gardner,H.(1983.),Framesofmind:Thetheoryofmultipleintelligences. New York:Basic Books
9. Goleman, D. (2008). Socijalna inteligencija: nova znanost o ljudskim odnosima. Zagreb: Mozaik knjiga
10. Holliday-Willey, L. (1999). Pretending To Be Normal, London
11. Hoffman, M. L. (1981). Is altruism a part of human nature? Journal of Personality and Social Psychology, vol 40, str. 121.
12. Hoffman, M. L. (2000). Empathy and moral development: Implications for caring and justice, Cambridge,.
13. Hoffman, M. L., (2003). Empatija i moralni razvoj, Beograd, Dereta
14. Komesarovic, Z., (2010). Poticanje empatije kod ucenika, diplomski rad, Slavonski Brod, Sveuciliste Josipa Jurija Strossmayer
15. Preston, – Frans B. M. de WAAL. (2002) Empathy: Its ultimate and proximate bases, u: Behavioral and Brain Sciences, 25 (2002.) 1, 1–20.
16. Stephan, W.G. & Finlay, K. (1999). The role of empathy in improving intergroup relations. Journal of Social Issues. http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0341/is_4_55/ai_625215_65
17. Сладоје-Бошњак, Б., (2012). Опажена емпатичност наставника и метакогнитивне стратегије ученика, Београд, Зборник Института за педагошка истраживања Година 44, Број 2

18. Shirier – Cahleen, P., (2008). Empathy: Mirror neurons, Pauline Theology, and the meaning of care, u: Journal of Pastoral Theology, 18 (2008.) 1, 25–43
19. Takšić, V., Moharić, T., & Munjas, R., (2006). Emocionalna inteligencija: teorija, operacionalizacija, primjena i povezanost s pozitivnom psihologijom, Rijeka, Filozofski fakultet.
20. Tattegah, S. & Anderson, C. J. (2007). Pre-Service Teachers' Empathy and Cognitions: Statistical Analysis of Text Data by Graphical models. Contemporary Educational Psychology, Vol. 32, 48-82
21. Vukovic, D., i Bosnjakovic, J., (2016). (Empatija, Saosjecanje i milosrde, Psiholoske i teoloske perspektive, Bogoslovska smotra, 86 (2016.) 3, 731–756 Katolički bogoslovni fakultet u Đakovu Osijek, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera .
22. Vekić, R., (2018). Odnos licanosti, Empatija I emocionalnih reakcija sa stavovima prema osobama sa psihičkim poremećajima, Diplomski rad, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku Filozofski fakultet Osijek Odsjek za psihologiju
23. Wissipe, L. G., »The role of moods in helping behavior«, Representative Research in Social Psychology, 1980, 11, str. 2—15.
24. Wondra- J, Phoebe C. Ellsworth, C.,(2015). An Appraisal Theory of Empathy and Other Vicarious Emotional Experiences, u: Psychological Review, 122 (2015.) 3, 411

Доц. д-р Весна Стојановска¹³

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2018. годину
УДК: 37.036.
стр. 35 - 51

УЛОГАТА НА УЧИЛИШНИТЕ ВОДАЧИ ВО РАЗВОЈОТ НА КРЕАТИВНИТЕ И ИНОВАТИВНИ ВЕШТИНИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ

Приватна научна установа БАС Институт за менаџмент Битола, Битола
Република Северна Македонија

***Апстракт:** Улогата на училишните водачи е од клучно значење за поттикнување на развојот на училиштето и за целосниот училишен пристап кон наставата и учењето. Креативноста и иновативноста, често се присутни во училишната култура, но, тие не се секогаш приоритет. Поради тоа, учитничките практики на креативните наставници не е нужно, се во согласност со културата што ја искусуваат како нивен работен контекст, ниту пак се наградени или прифатени од страна на училишните раководители. Сето ова, ја нагласува важноста на училишното водство во поддршката и почитта на напорите на наставниците во спроведување на креативни и иновативни педагошки практики и експериментирање со нив.*

Трудот ги прикажува мислењата на директорите за тоа дали постојат поволни услови за развој на креативноста и иновативноста, во и надвор од училиштето како организација. Крајната цел на овој труд е да го нагласи значењето на училишното водство во создавањето на услови во организациски контекст коишто поволно влијаат врз развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците.

Клучни зборови: креативност, иновативност, училишно водство

ВОВЕД

Двете заедно, креативноста и иновативноста се вградени во политиките на многу земји ширум светот, како фундаментални потреби за одржливост на економиите во 21-от век. Актуелните меѓународни и национални политики даваат можност да се согледа дека моменталниот економски и образовен акцент е ставен на изградување на креативни и

¹³ stveci@yahoo.com

иновативни вештини кај индивидуите. Но, ако иновативноста и креативноста се фундаментални за создавање на одржливи економии, тогаш што тоа значи за училишните работници и за учениците во неа? Како може да се изградат иновативноста и креативноста? И што значат тие во училишен контекст? Како може да се развијат овие способности кај учениците? Ова се само некои од прашањата на коишто училишните работници треба да одговорат ако сакаат да изградат креативни и иновативни вештини кај учениците.

Креативноста е концептуализирана како вештина за сите. Погрешен е митот дека тоа е талент којшто само неколкумина го поседуваат. Креативноста е способност којашто може секој да ја развие и поради тоа, таа може да биде поттикната или закочена. Образоването, како основен општествен фактор во развојот на учениците, ја има моќта да го отклучи креативниот потенцијал на индивидуите. На наставниците се гледа како на клучни компоненти во поттикнувањето на креативноста кај учениците (Sharp, 2004) и градители на креативна клима погодна за креативно учење (Esquivel, 1995), а на училиштата како важни воспититно – образовни институции коишто создаваат основни предуслови за развој на креативноста (Somolanji i Bognar, 2008).

Но, додека многу од дискусиите се околу тоа дека треба да се промени начинот на којшто учениците учат, а наставниците поучуваат, за да може целосно да се успее во развојот и зајакнувањето на ваквите вештини, потребно е истите да бидат вградени во целокупниот училишен и општествен етос. Оттука, улогата на училишното водство е од клучно значење за поттикнување на развојот на училиштето и за целосниот училишен пристап кон наставата и учењето. Креативноста и иновативноста, често се присутни во училишната култура, но, тие не се секогаш приоритет. Поради тоа, учитничките практики на креативните наставници не нужно, се во согласност со културата што ја искушуваат како нивен работен контекст, ниту пак се наградени или прифатени од страна на училишните раководители. Сето ова, ја истакнува важноста на раководството на училиштето во поддршката на наставниците во спроведување на креативни педагошки практики и експериментирање со нив. Училишното водство не може непосредно да влијае врз развојот на креативни и иновативни вештини кај учениците, но затоа пак, може да влијае врз создавањето на услови во организациски контекст коишто понатаму ќе влијаат и индиректно ќе го зголемат степенот на развојот на одредени вештини кај учениците.

Од сето ова, и произлегува тематиката на овој труд, којшто е насочен кон разгледување и истакнување на улогата на училишното водство во зајакнувањето и развивањето на креативните и иновативни капацитети кај учениците во основното образование.

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА КРЕАТИВНИТЕ И ИНОВАТИВНИ ВЕШТИНИ

Креативноста е широк, комплексен и повеќедимензионален концепт кој може да биде применет во повеќе полиња. Може да се однесува на уметничките предмети или да се поврзува со науката и технологијата, може да се однесува на идеја што може случајно да се појави или како резултат на долготраен макотрпен труд.

Различните пристапи кон креативноста сугерираат дека креативноста е процес или производ кој треба да биде нов и соодветен (или кој има вредност) (Ferrari, Cachia & Punie, 2009). Оригиналноста и вредноста се главните карактеристики на креативниот процес или производ. Но, се поставува прашањето колку учениците, особено од основното образование можат да имаат оригинални и револуционерни идеи за средината. Затоа, Runco (2003) предлага во дефинирањето на креативноста во образованието, оригиналноста и вредноста да бидат сфатени во нивното секојдневно значење. Креативната работа кај учениците може да биде оригинална и вредна за конкретниот ученик, но не и за општеството (Runco, 2003) и тоа е разбираливо со оглед на возраста на детето. Во раниот училиштен период, во проценката на креативноста не треба да се гледа нејзиното влијание и вредност за поширокиот општествен контекст, туку за тоа дете. Тоа, подразбира прифаќање на една демократска, секојдневна дефиниција на креативноста којашто го препознава потенцијалот на сите индивидуи да бидат креативни. Затоа, за образованието, посоодветна е концептуализација на креативноста која ја препознава можноста на секоја индивиду да го развива креативниот потенцијал, а атрибутите на оригиналност и вредност да бидат разгледувани во однос на индивидуата, а не на општеството.

Иновативноста, пак не е вештина или способност сама по себе. Таа е всушност, комбинација на знаење, вештини и атрибути. Еден од заклучоците на Иновативната стратегија на ОЕЦД е дека иновативноста подразбира широк збир на квалификации¹⁴. Литературата покажува дека постои голем број на вештини коишто се потребни за развој на иновативноста, коишто се движат од технички вештини до „меки“ вештини. Некои автори, вештините потребни за иновативност ги категоризираат во три групи коишто меѓусебно се преклопуваат: *технички вештини* (да се знае - зошто и да се знае – како), *вештини за*

¹⁴ Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), *The OECD Innovation Strategy: A Head Start on Tomorrow* (Paris: OECD Publishing, 2010).

размислување и креативност (критичко размислување, креативност и имагинација) и *социјални вештини* (мотивација, упорност, совесност, самодоверба, комуникација, соработка)¹⁵. иновативност, способни за производство на нови идеи и нивно применување (West, 2004). Овие вештини се етикетираат тому како иновативност. Во општа смисла, иновативноста се однесува на способноста да се усвојат и применуваат нови идеи и создаваат нови производи. Оттука, иновативноста претпоставува креативност, односно на креативноста често се гледа како на почетен дел од иновативноста. За целта на овој труд, креативните и иновативни вештини се сфаќаат како меѓусебно поврзани концепти, при што првите се однесуваат на вродена способност на секоја индивидуа да произведи одредена новина на веќе постоечката состојба и покажува баланс на оригиналност и вредност, а вторите на имплементацијата на една ваква новина во одредена област.

2. УЧИЛИШТА ВО ФУНКЦИЈА НА РАЗВОЈ НА КРЕАТИВНИТЕ И ИНОВАТИВНИ ВЕШТИНИ

Тоа што се случува во училиштата и училишните системи е длабоко социјално и политички поврзано. Врските што се воспоставуваат помеѓу образоването и економските приоритети, всушност можат да се согледаат во актуелните национални политики. Врските помеѓу економијата и образоването не се нови. Преку она што е содржано во образовните политики и од она што се учи, училиштата симболично и практично даваат слика за она што се смета за вредност во општеството во било кое време.

Ставањето на поголем фокус врз развојот на креативните и иновативни вештини во образоването е првиот чекор на патот кон поиновативни индивидуи и покреативен човечки потенцијал. Развојот на креативни и иновативни вештини треба да биде основен елемент на сите потсистеми на образоването, чиишто улоги варираат соодветно, но меѓусебно се поврзани. Во почетните нивоа на образовниот систем, фокусот треба да биде ставен на мотивација, развој на креативни вештини и други клучни компетенции, додека понатамошните нивоа треба да се фокусираат повеќе на специфични вештини и компетенции. Вклучувањето на креативноста и развојот на иновативни вештини во основното образование е од круцијално значење, затоа што основното образование ги поставува основните социјални и образовни резултати

¹⁵ Avvisati,F. Jacotin, G., and Vincent-Lancrin, S.,(2013): „ Educating Higher Education Students for Innovative Economies: What International Data Tell Us”, Tunning Journal of Higher Education

на индивидуите, ја развива нивната способност да работат во општество коешто треба биде водено од иновации и придонесува кон формирање на позитивни ставови и вредности кон истите.

Со оглед на значењето што креативноста и иновативноста го имаат, би се претпоставило дека тие треба да бидат ставени во центарот на образовните политики. Но, и покрај фактот дека тие се на врвот на агендите на многу образовни политики, сепак постојат тврдења дека училиштата и училишните работници всушност ја уништуваат креативноста. Студија за креативноста и иновативноста во земјите членки на ЕУ (Craft, 2005, p.21) открива дека наставниците сеуште преферираат ученици кои се „конформисти“ или „внимателни“ кон „преземање на ризици“ (Ferrari, Cachia & Punie, 2009, p.21). Култура на „еден точен одговор“ ги спречува учениците да бидат подгответи да прават грешки. Тие брзо учат да го погодат одговорот што наставникот го има во својата глава. Како што von Oech (1998, str.14) укажува „многу од нас се научени дека најдобрите идеи се во нечија глава.“ Во училиштата сеуште се става акцент на релевантноста, компететноста и потребата да се избегнат грешки. Развојот на креативните и иновативни вештини е возможен во култури на преземање на ризик, а не на избегнување на грешки. „Главниот предизвик лежи во вредностите коишто ги карактеризираат нив (преземање на ризик, истражување надвор од правилата, неконформизам), а кои се во остар контраст со училишните вредности (стандартизација, послушност, релевантност и точност)“ (Ferrari, Cachia & Punie, 2009, p.43).

Како и сите други вештини, креативните и иновативните вештини може да бидат развиени или закочени, инхибиирани. Пристапот што го нагласува учењето повеќе отколку постигнувањето на резултати помага да се создаде таква средина во која што се охрабруваат креативните и иновативни вештини. Зајакнувањето на креативна клима во училиштето, поддршката на професионалниот развој на креативните наставници може да биде многу моќна алатка во развојот на овие вештини. Многу е тешко наставникот да биде креативен ако следи пропишана наставна програма и им се дава малку или воопшто нема простор за сопствен креативен инпут во сопствената наставничка практика. Наставните програми, учебници и материјали за поддршка се исклучително важни во структурирањето и поддршката на учењето, но исто така треба да се дозволи професионална креативност на наставникот. Наставниците можат да ја поддржат креативноста и преку:

- *Моделирање на улога за креативни навики.* Ништо не е поважно од наставникот што ги покажува навиките, однесувањето и размислувањето што очекува од учениците да ги покажат. Тие треба

да ги покажат особините како што се љубопитност и другите креативни вештини.

- *Почитување на критичките прашања.* (сопствените и од страна на учениците).
- *Третирање на грешките како можност за учење и поттикнување на учениците да преземат разумни ризици во училиницата.* Преземањето на разумни ризици е важно за градењето на нивната креативна доверба.
- *Давање доволно време да се заврши работата.* Понекогаш на идеите им треба време да се развијат пред да станат вредни.
- *Креирање на задачи кои ќе обезбедуваат соодветен степен на предизвик и итн.*

Дури и малата промена во наставниот пристап може да доведе до промена на креативната диспозиција на учениците. Ако учениците почнуваат да гледаат дека не секогаш постои „еден правилен одговор“ на многу прашања и во училиштето и во животот, тогаш нивната креативна доверба ќе расти. Но најважно од се е учениците во основното образование да ги постават основите на нивните креативни способности кои тие ќе ги градат во текот на нивниот живот.

Важноста од улогата на наставникот во развојот на креативноста и иновативноста во образоването прави уште поголем притисок врз наставниците. Од нив се очекува и да ја покријат наставната програма, да ги исполнат целите, да ги оценат учениците на начин којшто постојано се менува (Beghetto, 2005), да се фокусираат на писменоста (Sharp, 2004) или на тековните владини приоритети (Christensen, 2008). Тие ова мора да го направат на креативен начин и да применуваат креативни, ефективни методи на поучување и да ја вклучат ИКТ во наставата. Ако наставниците се клучни, тогаш се разбира дека ним им се потребни и механизми за поддршка за да можат да ги исполнат очекувањата и да одговорат позитивно на барањата. Тоа ја нагласува важноста на училишните водачи во обезбедувањето на средина што ќе ги промовира и поттикнува развојот на овие вештини.

2.1.Улогата на училишното водство во развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците

Развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците бара не само промени во начинот на којшто учениците учат, а наставниците поучуваат, туку и во креирањето и одржувањето на таква училишна средина во којашто е можно да се појават и развијат овие вештини. Тоа е несомнено задача на училишните водачи.

Притоа кога станува збор за улогата на училишните водачи во развојот на креативните и иновативни вештини важно е да се напомене дека тие не можат непосредно да влијаат врз развојот овие вештини кај учениците, но затоа пак, може да влијае врз создавањето на услови во организациски контекст коишто понатаму ќе влијаат и индиректно ќе го зголемат степенот на развој на вештините кај учениците. Од своите наставни искуства, директорите можат да имаат значаен увид во предизвиците со коишто наставниците се соочуваат во училиницата при развојот на одредени способности. Но, исто така, тие треба да се позиционираат и како водачи и модели за наставниците. Познавањата од областа, поддршката и разбирањето на факторите што ја поттикнуваат креативноста се клучни за воспоставување на култура потребна за поддршка на креативните и иновативни способности. Во таков контекст, директорот има различни улоги: фасцилатор, консултант, поддржувач, колега кој им помага на наставниците во интегрирањето на курикулумот и користењето на нови наставни практики, но најважно од сè е да го прави, тоа што го зборува, т.е. да води со пример.

Развојот на креативни и иновативни вештини бара училишна средина што е динамична, ориентирана кон напредокот и мокна. Училишната средина треба да биде место за игра на сите иновативни проекти и активности се додека тие одат во насока на создавање на вредности или возвишени визии, а училиштето да биде погодна средина за семето на различните идеи и растењето на решенијата. Училишната средина којашто го поттикнува развојот на овие вештини може да биде описана како начин на кои членовите во организацијата се однесуваат и ја извршуваат својата работа се со цел да го креираат и унапредуваат своето наставно искуство. Тоа е средина којашто ја негува креативноста, создавањето и размената на идеите, кадешто на вистински начин се користи како колективното, така и индивидуалното знаење и ја негува соработката како би се собрале и искористиле различните комбинирани таленти за иновации.

Во здрава училишна средина погодна за развој на креативноста и иновативноста постои споделен збир на вредности и меѓусебно поткрепени верувања за важноста од развојот на овие и слични на нив вештини. како и заеднички модел на однесување којшто ги поддржува истите.

Некои од карактеристиките на училишна средина којашто го поддржува развојот на креативните и иновативни вештини се дадени во табела 1:

Табела 1: Карактеристики на училишна средина којашто го поддржува развојот на креативните и иновативни вештини

Верувања и вредности за иновативна училишна култура
Нагласување на можностите, не препеките
Поддржување на преземање на ризици
Наградување на групните, не индивидуални успехи, но и објавување на индивидуалните одговорности
Барање на алтернативи, пред завршување на расправата
Висок степен на слобода и доверба
Поддржување на расправата пред консензусот
Постои секогаш подобар начин
Признавањето дека не знаеш е знак на храброст, не слабост
Љубопитност
Стремеж за извонредност
Отвореност
Храброст
Култура на разноличност
Стремеж кон новитети
Вреднување на неуспехот
Прифаќање на промените

Покрај наведените карактеристики довербата е идентификувана како една од најважните карактеристики на училишните средини. Ако вработените им веруваат на менаџментот, нивните колеги и самата организација, тие ќе бидат послободни во споделувањето на нивните идеи без страв за непријатните последици. Наставниците треба да имаат слобода да експериментираат со нови идеи и практики и да известуваат за резултатите без разлика дали се негативни или позитивни. Тие треба да имаат слобода да направат грешки, можност да учат од нив и средства за споделување на она што го научиле без страв од последици. Во здравата училишна средина, креативните идеи и педагошки практики се секогаш препознаени и наградени, а креативните наставници се предизвикуваат да ги подобрят нивните идеи со што веројатно би станале уште поуспешни во стимулирањето на различните вештини кај учениците. Создавањето на поддржувачка и благонаклонета средина кон развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците е несомнено задача на водачите и аспект на квалитетното училишно водство.

3. ЕМПИРИСКИ ДЕЛ

Покрај теоретскиот осврт, трудот има за цел да добие сознанија и преку емпириски пат. На тој начин, се добива поцелосна слика за актуелната состојба во однос на развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците.

Истражувањето беше направено со цел да се провери и утврди присуството на раководни практики во и надвор од училиштето како организација, коишто го поттикнуваат развојот на овие вештини. За таа цел беше направено анкетирање на директорите на училиштата со намера да се испита нивната перецепција за погодните услови за развој на креативните и иновативни вештини.

Истражувачкиот инструмент којшто се користеше во ова истражување е посебно конструиран прашалник, составен од 23 прашања поделени во две категории; првата категорија опфаќаше прашања за одредени аспекти од образовниот процес во развојот на креативноста и иновативноста, додека втората категорија на прашања имаше за цел да утврди дали и колку директорите покажуваат елементи на креативно водство и каков е нивниот став во однос на националната поддршка за развој на иновативноста. Репрезентативниот примерок го сочинуваат 20 директори, од 20 основни училишта во Република Северна Македонија од различни градски и рурални средини. Испитаниците требаше да заокружат една категорија (*Целосно не се согласувам; Делумно не се согласувам; Ниту се согласувам, ниту не се согласувам; Делумно се согласувам; Целосно се согласувам*) за секој исказ.

4. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Од анализата на добиените податоци се покажува дека директорите во најголем број (16 директори) го сметаат за значајно зајакнувањето на креативните и иновативни вештини кај учениците за развојот на една земја, што како податок радува, бидејќи ставовите и однесувањата на засегнатите страни влијаат врз развојот на овие вештини, но, на прашањето коишто се однесува за вклучувањето на креативноста во курикулумот на нивното училиште, одреден процент од директорите не покажаа силна согласност дека развојот на овие вештини е дел од наставните практики во училиштето што го раководат. Директорите сметаат дека наставниците можат да направат повеќе за развојот на овие вештини (14 директори целосно се согласуваат), како и тоа дека проектите и обуките за развој на креативното мислење им

помогнаа на училиштата да развијат одредени можности коишто претходно ги немале (13 директори целосно се согласуваат). Проценката на директорите за исказите што се однесуваа на технолошката опременост на училиштата уште еднаш го потврдува фактот дека и покрај големиот број активности спроведени за подобрување на техничката опременост на училиштата во Република Северна Македонија, таа сеуште не е на солидно ниво и не ги задоволува целосно потребите на образовниот процес. Покрај административната функција, директорот извршува и педагошка функција односно е одговорен за остварување на воспитно – образовните цели во училиштето, па во тој контекст е и тврдењето што се однесува на охрабрување и поттикнување на наставниците за развојот на креативното мислење, кадешто резултатите говорат дека поголемиот број од директори (14 директори) ги поттикнуваат наставниците да го вклучат развојот на овие вештини во своите образовни цели, но и дека се внимателни кога им даваат слобода на експериментирање во работата на наставниците (9 директори одговориле дека делумно се согласуваат, а 11 целосно се согласуваат). Последниот исказ од оваа tabela зборува дека и директорите препознаваат недоволна подготвеност и осспособеност кај наставниците за поучување и развивање на овие вештини после завршувањето на додипломските студии.

Табела 2: Резултати од тврдењата од анкетниот прашалник за директорите за подготвеноста на училиштата во развојот на креативните и иновативни вештини

Опис	Целосно не се согласувам		Делумно не се согласувам		Ниту се согласувам, ниту не се согласувам		Делумно се согласувам		Целосно се согласувам	
	Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%
1. Зајакнувањето на креативните и иновативни вештини кај учениците е значаен за развојот на една земја	0	0	0	0	1	5	3	15	16	80
2.Развојот на креативните вештини е интегрален дел од курикулумот на нашето училиште	0	0	1	5	0	0	6	30	13	65
3. Креативноста може да се развие	0	0	0	0	1	5	10	50	9	45

4. Наставниците можат да направат повеќе за развој на овие вештини	0	0	0	0	1	5	5	25	14	70
5. Проектите и обуките за развој на креативното мислење му помогнаа на нашето училиште да развие можности коишто претходно ги немаше	0	0	0	0	1	5	6	30	13	65
6. Ги имаме сите потребни ресурси (опрема, технологија, поддршка од вработените) за поучување на креативно и иновативно однесување	0	0	1	5	6	30	10	50	3	15
7. Квалитетот на информатичко-компјутерската технологија (ИКТ) во моето училиште е одлична	0	0	0	0	1	5	14	70	5	25
8. Како педагошки раководител, ги поттикнувам наставниците да го вклучат развојот на креативното мислење во своите образовни цели	0	0	0	0	1	5	4	20	15	75
9. На наставниците им дозволувам простор за експериментирање во секојдневната работа	0	0	0	0	0	0	9	45	11	55
10. Наставникот со своето образование е соодветно способен за поучување на овие вештини	0	0	1	5	4	20	10	50	5	25

Во наредната табела (Табела 3) од прашалникот за директори се прикажани тврдења што ги исказуваат непходните карактеристики на училишното водство за развој на креативните и иновативни вештини и го отсликува сопствениот придонес на директорите во создавањето на атмосфера поволна за развој на креативноста и иновативноста. За тоа колку директорите покажуваат однесување што е поврзано со креативноста и иновативноста изнесени се следниве тврдења со најголема фреквенција:

- „Ги охрабрувам новите начини на размислување и решавање на проблемите од различни перспективи”,
- „Истраен/истрајна сум дури и во неповољни услови”,
- „Доследен/доследна сум за работите за коишто мислам дека имаат вредност”.

- „Показувам креативно и иновативно однесување што можат другите да го следат”.

Постои поделеност кај испитаните директори за желбата да се истражуваат нови можности и нешта во работата, што упатува на уверување дека вработените во училиштата тешко се одвојуваат од својата рутина и покажуваат резервираност кон новите погледи и пристапи во работата. Во иста линија оди и исказот за активен пристап и предлагањето на креативни решенија кадешто најголем број од директорите делумно се согласуваат (14 директори) со ова тврдење што може да донесе заклучок за резервираноста и недостигот на креативни идеи од страна на вработените во училиштата.

За појавата на креативноста значајни се и некои специфични особини меѓу кои и неконвенционалните ставови и идеи. За постоењето на слух кон истите се изјасниле најголемиот број од директорите (13 директори), дел (5 директори) - делумно се согласуваат со исказот, а 2 директори не се изјаснија за прашањето. Од анализата на исказот за придонесот на организациската култура во развојот на креативни и иновативни вештини, може да се заклучи дека директорите не ја доживуваат за позитивна односно не го перципираат нејзиното влијание врз овие вештини за позитивно и заедно со резултатите од другите тврдења коишто се однесуваат на организациските услови упатува на заклучок дека училиштата, не ги поседуваат во доволен степен елементите коишто придонесуваат за развој на креативноста и иновативноста или не располагаат со доволно знаење и информации за елементите коишто придонесуваат за погодна средина во училиштето.

Резултатите од прашањата коишто се однесуваат на општествената поддршка за развој на иновативноста, говорат дека директорите сметаат дека им е потребна поголема институционална поддршка и поголема вклученост на државата во процесот на развој на иновативноста. Како субјекти коишто треба да го поддржат развојот на иновативноста, директорите на прво место ја ставаат локалната заедница, а потоа државата и семејството.

Табела 3: Резултати од анкетниот прашалник на директорите за придонесот на организациската и општествената средина во развојот на креативните и иновативни вештини кај учениците

	Целосно не се согласувам		Делумно не се согласувам		Ниту се согласува м, ниту не се согласува м		Делумно се согласувам		Целосно се согласува м	
Опис	Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%
1. Во нашето училиште постои желба за да ги истражуваме можностите и да креирате нови нешта во работата	0	0	0	0	1	5	9	45	10	50
2. Ги охрабрувам новите начини на размислување и решавање на проблемите од различни перспективи	0	0	0	0	0	0	2	10	18	90
3. Во работата не се плашам од неуспех, туку гледам како на можност за учење	0	0	0	0	1	5	4	20	15	75
4. Покажувам креативно однесување што можат другите да го следат	0	0	0	0	0	0	4	20	16	80
5. Истраен/истрајна сум дури и во неполовни услови.	0	0	0	0	1	5	1	5	18	90
6. Доследен/доследна сум за работите за коишто мислам дека имаат вредност.	0	0	0	0	0	0	3	15	17	85
7. Во нашето училиште, вработените на сите нивоа проактивно покажуваат иницијатива за иновативни решенија во работата	0	0	0	0	2	10	14	70	4	20
8. Го слушам мислењето на наставниците дури и за неконвенционални идеи	0	0	0	0	0	0	5	25	13	65
9. Имаме добра организациска култура за поддршка на иновативните решенија	0	0	0	0	1	5	9	45	9	45
10. Нашето училиште е отворено за идеи и сугестиции од заедницата	0	0	0	0	0	0	6	30	14	70
11. Потребна ни е поголема институционална поддршка за развој на овие вештини	0	0	0	0	2	10	4	20	14	70

12. Во Република Македонија, повеќето млади луѓе веруваат дека не треба многу да се потпрат на помош од државата во создавањето на некоја иновација	0	0	0	0	5	25	10	50	5	25
13. Од кои субјекти и институции се очекува да го поддржат развојот на иновативната култура во Република Македонија? (може да заокружите повеќе од едно)										
локалната заедница		државата		бизнис заедница		семејство		друго		
Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%	Фр	%	

ЗАКЛУЧОК

Креативноста и иновативноста прераснаа во едно од клучните образовни прашања денес. Во актуелниот општествен амбиент, тие не се значајни само за економскиот развој, туку и за социјалната и индивидуалната благосостојба на личноста. Поради тоа, на образоването треба да се гледа како на водечки фактор во поттикнувањето на креативните и иновативни способности. Клучен фактор во развојот на овие вештини кај учениците се наставниците. Тие треба да го обезбедат балансот помеѓу пропишаното со наставните планови и програми и слободата на изразување и да го определат она што ги поттикнува или кочи креативните вештини кај учениците. Поради тоа „учителот треба да има професионални права, слободи и сила, подготвеност и способност за да се случат креативни моменти во училиштето и наставата“ вели Pivac, (2009). Наставниците, како индивидуи, можат да имаат огромно влијание врз поттикнувањето на креативноста и иновативноста кај учениците, но за да можат да успеат потребно е истите да биде вградени во вкупниот училишен и општествен етос. Оттука, училишното раководство е важно за овозможување на наставниците да спроведуваат практики коишто можат да го промовираат развојот на овие вештини. Училишните водачи стануваат стимулатори на креативните вештини преку постоење на отворена комуникација на сите нивоа, градење на доверба помеѓу вработените, преку нудење на потпици и поставувања на очекувања за развој на креативни и иновативни вештини, како и создавање на благонаклонета средина во којашто наставниците се клучни, но учениците се во центарот на сцената.

Од добиените резултати може да се заклучи дека училишното раководство има позитивен став кон развојот на овие вештини и дека

куративноста и иновативноста како концепти не се запоставени во образованието. Анкетираните директори исто така сметаат дека наставниците можат да направат повеќе за развојот на овие вештини, но и дека препознаваат недоволна подготвеност и оспособеност кај наставниците за поучување и развивање на овие вештини после завршувањето на нивното иницијално образование, што упатува на заклучок дека на наставниците им е потребно професионално усовршување за тоа, а тоа пак ја нагласува важноста на училишните водачи во идентификувањето на стратегии за обезбедување на професионална обука на наставниците за развој на куративните и иновативни вештини.

Резултатите од истражувањето покажаа дека некои аспекти од раководењето би можеле да бидат подобрени. Анкетираните директори исказаа став дека училиштата, не ги поседуваат во доволен степен елементите коишто придонесуваат за развој на куративноста и иновативноста или недостасуваат креативни идеи од страна на вработените во училиштата и постои резервираност кон новите погледи и пристапи во работата. Pivac (2009) како императив на современото училиште го наведува токму креативно – иновативниот педагошки стручњак, со отворен професионализам, со могу широк спектар на интереси, амбиции, способности и креативности. Креативните наставници треба да експериментираат со нови идеи, да бидат отворени за нови предизвици, информирани и флексибилни, секогаш спремни да научат и да применуваат нови техники и вештини. Тоа ја нагласува потребата од училишно водство коешто ќе ги преземе иницијативите за развој на куративноста и иновативноста, ќе поттикнува и повикува на нови педагошки практики кои ќе генерираат поголема вредност во развојот на креативни и иновативни вештини кај учениците.

На крајот, откривањето на можности да се развие креативниот потенцијал на учениците, преку зголемување на училишните практики кои го поддржуваат развојот на креативните и иновативни вештини и намалувањето на оние училишни практики кои ги кочат или инхибираат истите, треба да биде приоритет на секој образовен систем, во намерата да се поддржи создавањето и развојот на покреативен човечки капитал.

Литература

- Avvisati, F. Jacotin, G., and Vincent-Lanclin, S. (2013). Educating Higher Education Students for innovative Economies: What international data tell us. *Tunning Journal of Higher Education (1)*, pp.223-240
- Beghetto, R. A. (2007a). Creativity research and the classroom: From pitfalls to potential. In *Creativity: A handbook for teachers*, pp. 101-114, https://doi.org/10.1142/9789812770868_0006

- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2014). Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*, 25(1), 53-69. <https://doi.org/10.1080/13598139.2014.905247>
- Collard, P., Looney, J. (2014). Nurturing creativity in education. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 49(3), 348-364. <https://doi.org/10.1111/ejed.12090>
- Esquivel, G. B. (1995). Teacher behaviors that foster creativity. *Educational Psychology Review*, 7(2), 185-202. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02212493>
- 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 Note*, 52374, 64. ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC52374_TN.pdf
- Jeffrey*, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational studies*, 30(1), 77-87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- Lin, Y. S. (2011). Fostering creativity through education—a conceptual framework of creative pedagogy. *Creative education*, 2(03), 149-155. <https://doi.org/10.4236/ce.2011.23021>
- Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi* (Vol. 91). IPI Beograd. [https://books.google.rs/books?hl=en&lr=&id=caO-78vFpCcC&oi=fnd&pg=PR2&dq=Maksic,+S.+\(2006\).+Podsticanje+kreativnosti+u+skoli.+Beograd:+Institut+za+pedagogika+istrazivanja.+&ots=1noddXCzQE&sig=Yi4EiXV44vr8t6vps8orrwHk4Gs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.rs/books?hl=en&lr=&id=caO-78vFpCcC&oi=fnd&pg=PR2&dq=Maksic,+S.+(2006).+Podsticanje+kreativnosti+u+skoli.+Beograd:+Institut+za+pedagogika+istrazivanja.+&ots=1noddXCzQE&sig=Yi4EiXV44vr8t6vps8orrwHk4Gs&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- OECD (2010). The OECD Innovation Strategy: Getting a Head Start on Tomorrow, *OECD Publishing*, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264083479-en>.
- Pivac, J. (2009). Izazovi skoli, *Skolska knjiga*, Zagreb Odsjek za pedagogiju.Runco, M. A. (2003). Education for creative potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(3), 317-324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- Sharp, C. (2004). Developing young children's creativity, what can we learn from research. *Topic*, 32, <https://www.nfer.ac.uk/publications/55502/55502.pdf>
- Somolanji, I., & Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Zivot i skola*, (19), 87-94. <https://hrcak.srce.hr/24067>
- Szarka., P.S. (2012). Creative climate as a means to promote creativity in the classroom, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3) pp.1011-1034. Retrieved: January 15, 2019 from http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1837/Art_28_763_eng.pdf?sequence=1

von Oech, R. (1998). A Whack on the Side of the Head. *Warner Books, Inc.*
Retrieved: April, 2019 from
http://courses.washington.edu/art166sp/documents/Spring2012/readings/week_3/AWhackOnTheSideOfTheHead.pdf

Vesna Stojanovska, PhD

The Role of School Leaders in the Development of Student's Creative and Innovative skills¹⁶

Abstract: The role of school leaders is crucial to school development and the overall school approach to teaching and learning. Although creative and innovative skills are normally an integral part of school culture, still are not always set as a priority. Consequently, the teaching practices of creative teachers are not always completely in line with the culture they experience as their working context, neither are rewarded or accepted by school managers. All this emphasizes the importance of school leadership in supporting and respecting teachers' efforts to implement and experiment with creative and innovative pedagogical practices.

The goal of this paper is to shed some light on the importance of school leadership in creating adequate conditions in an organizational context that favor the development of creative and innovative skills among students. This paper also offers a review of the attitude of 25 school leaders in primary schools on whether there are favorable conditions for the development of creativity and innovation, inside and outside the school as an organization.

Key words: creativity, innovative skills, school leadership

¹⁶ stvesi@yahoo.com

Дрд Јасмина Столић Пивнички¹⁷

Висока школа струковних студија за васпитаче

„Михаило Палов“, Вршац

Мср Сања Козић¹⁸

Основна школа „1. октобар“

Ботош

Оригинални научни рад

Српска академија

образовања

Годишњак за 2018. годину

УДК: 37.036.

стр. 53 - 66

ИНОВАТИВНИ ПРИСТУПИ У МУЗИЧКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ КАО ФАКТОР МУЗИЧКОГ РАЗВОЈА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Резиме: Иновативни приступи у реализацији музичких активности на предшколском узрасту подразумевају примену пажљиво осмишљених методских поступака путем којих ће се успешно реализовати сви задаци који су предвиђени програмом рада. Уколико сагледамо музичко васпитање и образовање на предшколском узрасту у најширем смислу, у оквиру васпитно-образовних установа и установа за професионално музичко образовање, можемо закључити да постоји значајна веза између њихових програма, циљева и задатака. Један од задатака представља употребу и примену уметничке музике у оквиру активности/часова, која подразумева упознавање музике као културног феномена, музичке традиције, све до дела савремене музичке уметности. Циљ рада је да се теоријском анализом, али и представљањем примера добре праксе, сагледају и представе иновативни приступи у музичком васпитању и образовању у циљу музичког развоја деце предшколског узраста. У овом раду су приказани савремени приступи у свету и код нас, начини примене и избора уметничке музике на предшколском узрасту у циљу музичког, али и општег развоја деце, као и специфични методски поступци који се могу равноправно користити у васпитно-образовним установама (у оквиру музичких активности) и у установама за професионално музичко образовање (у оквиру предмета Солфеђо). Основни налаз односи се на чињеницу да примена иновативних приступа, са којима јавност још увек није у довољној мери упозната, као и адекватна примена уметничке музике у васпитно-образовном раду, може позитивно утицати на музички развој деце предшколског узраста.

Кључне речи: музичко васпитање и образовање, Солфеђо, иновативни приступи уметничка музика, музички развој.

¹⁷ jaca.stolic@gmail.com

¹⁸ vojnovsanja@gmail.com

УВОД

Имајући у виду сазнање да музика није *аксиоматска потреба људске биофизичке егзистенције* и да се *потреба уметности не може доказати логичким путем, само емпириски*, улога уметничке музике у процесу васпитања и образовања деце предшколског узраста је немерљива (Плавша, 1990: 7, 8). Музика се може описати и као *вишедимензионална уметност, која одувек боји и негује људске животе*, јер је она *природно човекова снажна духовна потреба* (Столић, Војнов, 2014: 8). Из претходно наведених цитата, имајући у виду временску разлику у њиховом настајању, може се констатовати да се са том чињеницом слажу старија и новија истраживања везана за примену уметничке музике на свим узрастима деце, а нарочито на предшколском. Та спона између традиционалног и савременог приступа представља непресушан извор идеја и креација за васпитаче и наставнике у предшколским установама општег, односно усмереног типа.

Поменути приступи коришћења уметничке музике у васпитно-образовном контексту имају много тога заједничког, са разликом да су иновативни приступи богатији у смислу мултидисциплинарности, која је данас све актуелнија. Иако су давали одличне резултате, 'приступи прошлости' полако губе своју ефикасност када је реч пре свега о васпитној улози музике која треба да делује на данашњу децу. Већ се на предшколском узрасту може приметити да је деци потребан свеобухватнији приступ, у смислу коришћења различитих дисциплина истовремено. Наиме, слушање музике је некада могло бити само себи сврха, нпр. било је довољно одслушати аудио пример са одређеним задатком да би деца била фокусирана на активност. Данас, услед многобројних фактора урбанизованог живота, који је преплавио у све крајеве, једна драж није довољна да усмери дечју пажњу, те се иновативни приступи ослањају на више дражи које делују једновремено. Све ово не значи да се раније нису користили интердисципилнарни методски поступци. Насупрот томе, историја дидактике доказује да се једна активност увек повезивала са неком другом. Међутим, у данашње време, мултидисциплинарност је постала обавезан дидактички пут усмерења активности, односно часова.

Слушање музике може се повезивати са ликовним радионицама, покретом и плесом, могу се правити драматизације музичког садржаја које, у зависности од сложености, могу постати дечји мјузикли. Велику улогу у реализацији овог типа активности имају васпитачи/наставници, породица, васпитно-образовне и културне установе, односно њихово и дечје међусобно делање. Овако обликовани садржаји представљају

заједнички музички конструкт који ће несумњиво утицати на развој музичких способности, али и на развој креативности и дечјег музичког стваралаштва (Андре, 2009: 8).

У овом раду, фокус ће бити на представљању поједињих иновативних приступа у музичком васпитању и образовању, као и метода слушања уметничке музике у циљу музичког развоја деце предшколског узраста. Применом компаративне анализе традиционалних и иновативних методских поступака у оквиру слушања музике, све представљено може бити примењиво како у васпитно-образовним установама, тако и у оквиру предмета Солфеђо, у припремним разредима основних музичких школа.

НОВИЈИ ПРИСТУПИ У СВЕТУ У ОКВИРУ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПРИМЕЊИВИ У ПОДРУЧЈУ СЛУШАЊА МУЗИКЕ

Подробном анализом традиционалних и савремених, односно иновативних приступа у музичком васпитању и образовању, можемо закључити да друга половина двадесетог века представља кључни период у настајању новог концепта музичког васпитања и образовања (Чинч, 2012). Оно је засновано на сталном стимулисању дечје креативности и слободе изражавања у 'чаробном свету' музике. Почевши од 'добро познатих' теорија, до теорија заснованим на социјалном конструкционизму, све више се инсистира на интер- и мултидисциплинарном приступу у раду са децом.

Све што је претходно наведено, не уклапа се у васпитно-образовно друштво које се у глобалу и даље заснива на 'уједначавању' успеха код деце, односно постизању истих или сличних резултата (Стурза-Милић, 2009). Наравно, јасно је да је ова идеја тешко остварива због природе човека и због тога неговање и подстицање индивидуалности код сваког појединца треба да постане путоказ у раду са децом.

Бројне методе које су у свету широко распрострањене, иако нису компатибилне са нашим општим музичким васпитањем и образовањем, уз одређену модификацију, могу бити веома занимљиве и примењиве и на нашим просторима. Већина курикулума општег музичког васпитања у многим европским државама заснива се на *перцепцији музике и развоју дечје личности кроз савладавање елемената музичког језика*, као и савладавања свих захтева кроз игру и покрет на чему се и заснива програмска концепција предшколског васпитања и образовања код нас (Чинч, 2012: 49). Такође, доста програма у свету, који су настали по узору на европске и јапанске програме, истичу *покрет, импровизацију и*

солфеђо, као водеће активности у музичком васпитању и образовању (Андре, 2009: 44). Такве приступе можемо пронаћи у француским и италијанским курикулумима, који имају за циљ развијање музичког слуха, музичке меморије, музичко описмењавање, упознавање музичке литературе путем слушања и развој креативности путем перцепције музичког дела (Чинч, 2012).

За подручје слушање музике, уз одређену модификацију и прилагођавање, може бити значајна метода из средине деветнаестог века чији је утемељевач швајцарски композитор Емил Жак Далкроз (Dalcroze). Он је покушао да одвоји развијање осећаја за ритам од рада на развијању осталих музичких способности. Покретима руку обележавао се метар, а покретима ногу – ритмичка трајања (Радичева, 2008). Ова метода се заснива на ритмичкој гимнастици као споју ритма, покрета и елемената физиолошке и интелектуалне идеје (Чинч, 2012). У оквиру ње инсистира се на импровизацији која подстиче креативност код деце као и слободу доживљаја музике, што значи да предност имају емоције над логичким објашњењем. Специфичне методе биле су усмерене на осмишљавање одговорајућег покрета са ритмом који ће одговарати карактеру музике. На темељу ове методе васпитачи/наставници могу осмишљавати одређене покрете уз музику, који ће бити увежбани. На тај начин деца ће стицати искуство у извођењу и усклађивању различитих покрета уз музику, узимајући у обзир њен карактер, темпо, динамику и све друге елементе, а касније ће и сами, по узору на већ познато, осмишљавати одређене покрете.

Веома сличан приступ можемо уочити код Карл Орфа (Orff). Иако се његове методе базирају на инструменталној интерпретацији с циљем развоја креативности код деце, на темељу ове методе могу се развити приступи из подручја слушање музике. Полазећи од предпоставке да деца имају одређено искуство у ритмичкој гимнастици и плесу, његове вежбе и композиције, намењене деци, базиране су на маркирању ритма, а једна од основних одлика је подстицање импровизације и креативности код деце. Већина образаца преузета је из народних песама које подразумевају извођење уз покрет, плес или пантониму. Ова метода заснива се на слушању, интерпретацији и дечјем стварању (Чинч, 2012). За подручје слушање музике овај приступ је користан и може да се примењује на начин да се одабере одређена композиција, прилагођена деци, која садржи наступе инструменатата Орфовог инструментаријума, уз коју ће деца, након што су је одслушала и запазила све поменуте инструменте, свирати у датом тренутку одговарајући инструмент. Наравно предуслов је да су она упозната са свим инструментима Орфовог инструментаријума, звуком, изгледом и начином свирања. На тај начин деца ће активно слушати музику,

изводити одређене покрете, свирати на инструментима и уживати у целокупном извођењу јер ће имати утисак да су део 'великог ансамбла'.

Нека од кључних схватања познатог композитора Дмитрија Кабалевског (Kabalevsky) у подручју слушање музике, које је представио у раду познатијем под називом *Експериментална програма*, су да музика може да испуни своју естетску и васпитну улогу ако дете научи да слуша и размишља о њој, као и да музика као уметност, ван слушања, не постоји (Радичева, 2008: 81). Кабалевски се највише бавио методиком слушања музике у почетним разредима и инсистирао је на емотивном и активном слушању музике. Такође, заговарао је мишљење да почетни рад, у подручју слушање музике, треба да се заснива на опажању и диференцирању композиција *кантиленског, маршовског и играчког карактера* (Радичева, 2008: 82). У односу на то, изградња музичке свести код деце треба да почне од кантилене, марша и игре.

За подручје слушање музике интересантан је рад бугарског виолинског педагога Трендафила Миланова (Milanov) који је 1973-74. године започео експерименталан рад путем практичне провере својих идеја о музичком васпитању и образовању деце раног узраста. Миланов је подржавао идеје Кабалевског, а у оквиру његовог рада, слушање музике имало је за циљ да створи слушне представе о разноврсним музичким жанровима, да подстиче развијање свих категорија музичког слуха (мелодијског, хармонског, тембровског, динамичког и ритмичког), као и да их звучно упозна са структурама мелодија и музичких форми (Радичева, 2008).

Холандски приступ садржи више различитих активности једновремено и подразумева учење мелодије путем покрета, односно игре, као и способност да разликују порекло музике, жанр, простор и време настајања што је веома значајно за подручје слушање музике (Чинч, 2012). Применом овог приступа деца могу путем игре упознавати музику насталу у различитим (чак и удаљеним) временским оквирима и музику других народа, чиме ће се значајно утицати на развој националне свести код деце.

Широко познат програм осмишљен у Јапану, такозвана *Сузуки школа*, посвећена је масовном изучавању свирања на виолини код деце (Чинч, 2012: 45). У оквиру методе Синики Сузукија (Suzuki) полази се од претпоставке да су сва деца талентована и предлаже се приступ учењу виолине сличан учењу језика на дечјем ступњу писмености (Чинч, 2012). Значајан сегмент у раду представља присуство родитеља који посматрају ток учења и у том процесу помажу деци код куће. Тим путем ствара се повољна атмосфера коју чине родитељи, едукатори и деца. На овом приступу могу се заснивати многе методе учења и савладавања одређене материје. С обзиром да слушање музике, посебно у раду са

предшколском децом, представља апстрактно подручје и деца најчешће не умеју да опишу речима оно што чују, присуство родитеља у оквиру активности/часова када је у питању ова област умногоме би допринело бољем раду и постицању значајних резултата. Деца би била много опуштенија када би њихови родитељи били поред њих, а родитељи би се на тај начин едуковали и стицали способности у самосталном раду са децом у оквиру ове области.

На темељу Далкрозове методе и сличним приступом, у одређеним сегментима, Сузукијеве методе, 1987. године представљен је јавности програм под називом *Music Together* (Андре, 2009: 45). Овај програм се делом заснива на социјалном конструкционизму, где деца, заједно са њиховим родитељима или старатељима, као и стручњацима који се баве васпитањем и образовањем предшколске деце, кроз музику и покрет стварају позитивну атмосферу из које проистичу емоције које омогућавају богата и чулна сазнања, као и испољавање слободног, спонтаног и креативног сегмента личности сваке индивидуе.

Налик претходно поменутом програму, у свету водеће место заузима програм *Kindermusik International*, који се примењује чак у 66 земаља (Андре, 2009: 47). Током похађања овог програма обучени васпитачи 'воде' групу деце и њихове родитеље у заједничком реализовању активности. Програм посебно истиче да се тим путем побољшавају физичке способности, развија се самопоштовање, док активности стварања и слушања музике развијају самодисциплину, као и вештину критичког и креативног мишљења. Ови часови испуњени су музиком, покретом, плесом, разноврсним инструментима и позитивном енергијом. Намењени су за све узрасте, од шест месеци до седме године, који су подељени по развојним раздобљима деце. *Kindermusik* нуди пропратни материјал (нпр. цд, приручнике, књиге са музичким материјалом и слично) намењен за употребу у породичном дому. Током похађања радионица родитељ има прилике да прати и надгледа напредак и развој свог детета и стиче способност да подстиче музички развој ван активности програма (Андре, 2009).

Сва наведена заједничка музичка искуства, високог квалитета, представљају заједнички музички конструкт на којем би требали да се заснивају сви савремени приступи у музичком васпитању и образовању (Столић, Војнов, 2019).

ПРИМЕНА УМЕТНИЧКЕ МУЗИКЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ РАДУ И МЕТОДИЧКА УПУТСТВА ПРИ РЕАЛИЗАЦИЈИ

Велика дилема васпитача и музичких педагога, тачније свих оних који се баве музичким развојем деце предшколског узраста, гласи: „На који начин одабрати адекватне музичке примере како би успешно применили одговарајућу методу или одређен приступ у раду?“ Уколико музички пример није примерен узрасту деце, без обзира на одабрану методу или приступ у раду, циљ који се жели постићи неће бити испуњен. Због тога је можда и најтежи део осмишљавања музичких активности/часова, одабир и селекција композиција, посебно из подручја уметничке музике, које ће бити предмет обраде. Проблеми се могу јавити при недовољном познавању светске и домаће музичке литературе, као и свих потребних критеријума за њихову селекцију и избор. У даљем раду приказан је поступак избора адекватних музичких примера и начин на који се активности/часови могу осмислiti и реализовати у циљу музичког развоја деце.

Критеријуми који су узети у обзир за одабир композиција директно се ослањају на опште дидактичке принципе постављене још у осамнаестом веку од стране швајцарског педагога и реформатора Хајнриха Песталоција, а то су принципи васпитности, очигледности, принцип примерености узрасту, принцип поступности, принцип активирања деце, принцип систематичности, принцип заснованости активности/наставе на научним чињеницама, као и принципи трајности знања, прилагођавања и индивидуалног прилажења деци (Радичева, 2008). Из ових општих дидактичких принципа произилазе и критеријуми за избор садржаја, самим тим и композиција за слушање, а то су васпитни, образовни, узрасни и естетски (Плавша, Поповић, Ерић, 1968). Васпитни критеријум односи се на композиције које садрже литературни текст, па се у односу на садржај текста одлучује да ли је песма подобна за коришћење у активностима/настави. Под образовним критеријумом подразумева се да композиција која се слуша има практичну вредност за примену, односно да садржи музички феномен који се обрађује или утврђује. Естетски критеријум се односи на квалитет музичког садржаја и његове интерпретације, као и на квалитет литературног текста, уколико он постоји. Узрасни критеријум одређује колико је одређена композиција примерена узрасту деце који је слушају (Војнов, 2014).

Значајно је напоменути да је у оквиру свих активности неопходно конструисати адекватну и подстицајну средину и направити

позитивну атмосферу, како би на тај начин подстакли децу за активним учешћем у активностима/часовима.

Први предложени пример представља музичку бајку *Пећа и вук* руског композитора Сергеја Прокофјева (Васиљевић, 2003: 92). Композиција је примерена за обраду са децом предшколског узраста. Пример је погодан за поделу улога међу децом, за упознавање инструмената, а даје и могућност дужег коришћења у оквиру активности/наставе са различитим циљевима, што доводи до бољег познавања музичког материјала, те се може искористити и за извођење на приредбама. С обзиром на комплексност и дужину композиције, предложени начин рада на обради и утврђивању овог примера биће сложенији и састојаће се из више слојева. Начин обраде подразумева свесно, односно активно слушање музике, уз коришћење *аналитично-синтетичке методе*, методе демонстрације и дијалога (Терек, према Столић, Војнов, 2017: 548). Реализација предложеног музичког дела може се заснивати и на приступу заједничког музичког конструкта, где ће поред деце бити укључени и њихови родитељи.

Због своје сложености, ова композиција би се требала користити на више начина у дужем временском периоду. За почетак, у оквиру поменуте композиције, може се искористити завршни марш у сврху упознавања марша, односно корачнице. Пре увежбавања покрета уз музику, децу треба упознати са композицијом уз коју ће изводити одређене покрете. Такође, неопходно је на самом почетку мотивисати децу занимљивим уводним делом како би се заинтересовала за учешће у активности/часу. Након упознавања композиције, односно запажања њеног карактера, динамике и темпа, прелази се на извођење покрета. Уколико је композиција обрађена на правilan начин, деца ће по аутоматизму започети са марширањем.

Следећи корак представља тематско коришћење уводних лајтмотива у сврху упознавања музичких инструмената и везивања истих за ликове из приче (Пећа – гудачки инструменти, патка – обоа, мачак – кларинет, птица – флаута, ловци – тимпани, вук – хорне, деда – фагот) уз визуелно представљање инструмената. У виду утврђивања знања о музичким инструментима, може се направити музички квиз у ком би деца слушно препознавала ликове из приче. Веома је погодно и окарактерисати сваки лик, нпр. деда је строг, има дубок глас, Пећа је враголаст, птица цвркуће или скакуће по грани, мачак се прави важан, патка је лења... Након тога, деца могу имитирати ликове из приче. Такође, може се направити 'такмичење' у циљу сазнања које дете боље имитира одређени лик и на тај начин унапред имати поделу улога за представу.

Када су деца запамтила који инструмент представља одређени лик, прелази се на читање бајке уз музичку пратњу. Читање се обавља по деловима, од деце се стално тражи да препознају и описују шта се дешава у причи, односно да повезују наративни садржај са музичким. Затим се прича чита у целини, а деца слушају. Прича се може слушати још једанпут, али у овом слушању, деца могу глумити ликове, док би током васпитачевог/наставниковог приповедања требало да мирују. Након тога, бирају се глумци и са њима се учи текст. Васпитач остаје наратор. Када су деца увежбала своје текстове, прелази се на увежбавање представе уз музику. Овакав рад представља врхунац у раду са децом прешколског узраста, својеврстан мјузикл, јер их укључује у активан рад у току слушања музике. Рад на овом примеру требало би да потраје више месеци, како би се деца навикла на музику и запамтила све делове композиције. Уколико је потребно, васпитач/наставник може редуковати музички садржај композиције, с обзиром на то да композиција спада у сложеније и теже за перципирање на предшколском узрасту. У овај процес би требало укључити и родитеље како би ван активности/часова, могли увежбавати са децом одређене делове који су захтевнији за извођење. Такође, уз присуство родитеља и њиховим учешћем у овој активности, деца ће бити слободнија и отворенија, што може довести до испољавања креативних својстава сваке индивидуе.

Следећи примери представљени су у корелацији са ликовним активностима. Предложени су по сложености задатака који се постављају пред децу. За почетак рада на повезивању музичког и ликовног садржаја, погодне су клавирске минијатуре због тога што кратко трају, а могу се слушати и у целини, што доприноси вежбама концентрације.

Предлог прве композиције је минијатура *Дете моли* немачког композитора Роберта Шумана (Schumann) из циклуса *Дечје сцене*. Уз задату композицију, деца треба да одаберу једну од три понуђене слике за коју мисле да ће је најбоље представити, као и да образложе због чега су изабрали баш ту слику. Слике не треба да буду повезане са конкретним насловом композиције, већ са њеним расположењем. На пример, прва слика може представљати дечју игру у пољу, друга може бити детаљ мртве природе, а трећа може представљати животиње и сл.

У другој предложеној композицији, *Успаванка слону*, француског композитора Клода Дебисија (Debussy), из циклуса *Дечја соба*, деца прво погађају о којој се животињи ради, према регистру и темпу композиције, затим им се даје цртеж/скица слона, а они бирају боје из палете дрвених оловака, фломастера или водених боја, у зависности од доступних средстава. Понуђене боје могу се груписати на одређени

начин, нпр. према интензитету (предложити деци јарке и пастелне нијансе исте боје), као и на неки други начин који осмисли васпитач/наставник.

Трећи пример је композиција *Важан догађај* из Шуманових *Децјих сцена*. Предлажу се две варијанте коришћења примера:

1. деци се представљају обојени, испремештани облици у форми композиције (аба), нпр. два зелена квадрата и један плави круг, а деца их слажу према музички (квадрат, круг, квадрат) и
2. деци се представљају необојени, поређани облици у форми композиције (аба), нпр. квадрат, круг и квадрат, а деца их боје према музички коју слушају (понуђене су боје из палете дрвених боја, водених боја, фломастера и слично). У овој варијанти боје се могу груписати према одређеној карактеристици (као у претходном примеру).

У четвртом предложеном примеру, јављају се три инструмента. У питању је композиција Трио за флауту, виолончело и клавир опус 78, немачког композитора Јохана Непомука Хумела (Hummel). Деца најпре слушају композицију и препознају колико има инструмената. Након што су закључила да су у питању различити инструменти, бирају одговарајуће скице инструмената, а затим их боје према сопственом избору. Правило је да сваки инструмент има једну боју. На крају их ређају према редоследу појављивања на почетку композиције (клавир, виолончело, флаута).

Захваљујући примерима који садрже корелацију са визуелним уметностима, код предшколске деце, путем једне активности, развијају се различита чула. Она се истовремено активирају на различите начине, те се моћ концентрације знатно развија, што је веома значајно подстицати у периоду пре поласка у основну школу.

Следећи предложени пример је композиција *Валцер цвећа* из балета „Крцко Орашчић“, руског композитора Петра Иљича Чајковског (Tchaikovsky). Пример је погодан за вишеструко коришћење. Уколико се музика везује за покрет, деца могу плесати уз овај валцер (у оквиру обраде валцера), с обзиром на то да у одређеним деловима нема агогичких нијансирања. Увод (у ком има агогике) може се искористити за глуму, где дечаци могу прилазити девојчицама и замолити их за плес, или обрнуто. Након уводног дела, када почне валцер (без агогике), деца почињу да плешу, односно да изводе слободне и креативне покрете у складу са карактером музике. У овом начину извођења, како би било што успешније и како би свако дете изразило свој креативан сегмент личности, неопходно је укључити и родитеље. Деца ће тада бити слободнија и постамрајући своје родитеље најпре ће 'имитирати' њихове покrete, а касније ће стицати способност и искуство за самосталним

осмишљавањем разноврсних покрета. Наравно, неопходно је напоменути да извођењу покрета увек претходи аналитичко и свесно слушање музике у ком деца препознају делове који су за игру и оне који нису (уз објашњење зашто нису).

Када је у питању повезивање музике (претходно поменуте композиције) са ликовним садржајем, деци се може представити башта цвећа (вештачког или природног у зависности од тренутног годишњег доба), из које они бирају цветове за њихов букет, од којих се касније може направити изложба под називом *Валцер цвећа*. Посматрајући коју боју цвета је дете изабрало може се пратити какво расположење композиција изазива код њих (у зависносни да ли је дете одабрало јарке или пастелне боје, светле или тамне). Наведене активности могу се повезати у једну – букети се могу користити и у току плеса, нпр. децаци могу бирати цвеће, правити букет и дати га својој изабраници (у виду позива на плес), као и обрнуто. Уколико постоји могућност најбоље је изабрати природно цвеће, јер ће се на тај начин, поред чула вида, додира и слуха, активирати и чуло мириза.

Сличан рад, вредан помена, запажен је у оквиру програма *Осети уметност* и циклуса креативних радионица *Живим музiku бојa* (Андре, 2009: 49). Заједнички музички конструкт стваран је у просторијама Галерије Матице српске и *Дечје собе* (Андре, 2009: 49).

Едукативни програм *Осети уметност* заснивао се на 'читању' уметничких дела путем чула (вида, додира, мириза, укуса и слуха). Учесници у програму била су деца предшколског и раног школског узраста, њихови родитељи и едукатори (ентузијasti кустоси и музички сарадници). Циљ радионице која се односила на чуло слуха била је да деца доживе музику читавим бићем, а затим да 'препознају музику' у уметничким делима, сликарса, која их окружују. Деца су најпре имала задатак да поклоне очи и ослушкују звуке *тишине*, односно да слушају и запажају све звуке које их окружују (нпр. шкрипа паркета, дубоко дисање, цвркот птица и случно). Након дијалога са децом о постављеном задатку, добила су упутство да препознају на сликама, шта све производи звуке, као и да их опонашају. Слике које су се нашле пред децом су: Димитрије Н. Петровић, *Везув у пламену*, око 1870.; затим непознати аутор, *Мртва природа са птицом*, 1840; Паја Јовановић, *Крунисање Цара Душана*, 1900 и Димитрије Стакић, *Мојсије на Синају*, 1860. године (Андре, 2009: 50). Деца су сопственим изразом тела и гласом опонашала: таласе мора, ерупцију вулкана, птице, жабе, шуштање лишћа, музичке инструменте и слично. Као звучни подстицај деца су слушала аудио-записе који су одабрани у складу са садржајем на сликама. Неке од композиција биле су: А. Вивалди: *Le printems*, Р. Вагнер: *Die Walkure*, А. Хачатурјан: *Sabeltanz*, Е. Григ: *Peer Gynt suite*,

група *Schorpions: Hurricane* и многе друге, као и разни аудитивни снимци који описују различите природне појаве или оглашавање животиња (Андре, 2009: 50-51). У току извођења, уколико би се деца уморила, мењала би се динамика активности и изводила одређена музичка игра. 'Водитељи' програма пратили су децу инвентивност која је често доводила до настајања потпуно другачијег тока радионица (што је наравно и био циљ), као и одличних запажања и закључчака од стране деце. Она су стварала 'своју музичку причу', а након тога би доживљена искуства, уз адекватну музичку подлогу, изразила цртањем.

Циклус креативних радионица *Живим музику боја* надовезао се на претходно поменути програм *Осети уметност* и обухватао је пет радионица тематског садржаја: *Магичне четкице, Прича о рибици, Башта себичног дива, Тајанствени сликари и Заједнички музички теших* (Андре, 2009: 52). У заједничком стварању учествовала су деца из музичке школе „Исидор Бајић“ у Новом Саду и деца из радионица, узраста од треће до једанаесте године живота, као и родитељи, баке, деке, блија родбина и студенти-волонтери са Одсека за педагогију Филозофског факултета у Новом Саду. Општи циљ радионица био је подстицање спонатног, слободног и аутентичног уметничког доживљаја и израза целим бићем у функцији подстицања музичког и општег развоја (Андре, 2009: 53). У њима се подстицао музички, драмски и ликовни доживљај и израз. Користиле су се пажљиво одабране композиције, приче, уметничке слике и различита помоћна средства која су помагала у реализацији радионица.

Као пример, издвајамо радионицу под називом *Башта себичног дива*. У уводном делу радионице деца су се упознавала са делима сликара Клода Монеа са нагласком на период у коме је сликао *као што птица пева* (Андре, 2009: 53). Водитељи радионице су децу доводили до закључчака о атмосфери сликареве баште, на основу њихових личних искустава (нпр. о доживљајима у башти, парку, њиховим бојама, мирисима, звуцима и слично). Затим су уводили појам себичности кроз музичку драматизацију приче *Себични див* О. Вајлда. Након тога уследио је одабир улога и заједничко причање приче, а водитељ је био у улози наратора. Приликом заједничког стварања приче уз покрете и глуму, чула се музичка подлога која је пратила све сегменте приче (нпр. цвркут конопљарке, драматични делови из Григорове свите *Per Gint*, Рахмањинов концерт бр. 3, тзв. Шопенова *Лептирова етида* и др.). Након тога следило је сликање баште себичног дива уз слушање музике која је одговарала деловима приче. Веома значајан сегмент рада била је евалуација радионица која је вршена од стране деце. Свако дете је добило задатак да 'оцени' радионицу – уколико им се јако допала нацртали би више цветова, уколико је супротно, мање цветова (Андре,

2009: 52-55). Овакав начин евалуације, посебно од стране деце, који су директни полазници програма, може представљати путоказ у раду и даљем осмишљавању, као и побољшању одређених делова већ осмишљених радионица.

ЗАКЉУЧАК

Приказани могући начини организовања и извођења музичких активности/часова чине савремене приступе у васпитно-образовном раду који би требало да иновирају устаљене и дубоко укорењене 'старе' начине рада. У кораку са временом, васпитачи/наставници морају бити спремни на ризик и упустити се у осмишљавање различитих приступа и методских поступака који ће бити засновани на темељима како досадашњих, тако и савремених приступа познатих широм света. Прожимањем различитих дисциплина, као и корелацијом традиционалних и савремених приступа, делује се на више дражи једновремено и тиме се са сигурношћу правилно усмерава дечја пажња, коју је данас тешко задобити. Стога би мултидисциплинарност требала да буде обавезан дидактички пут усмерења при осмишљавању активности/часова.

Анализирајући програм, циљ и задатке музичког васпитања и образовања у оквиру васпитно-образовних установа и установа за професионално музичко образовање, у оквиру предмета Солфејо, дошло се до закључка о бројним сличностима које су отвориле могућност за представљање савремених приступа примењивих у оба нивоа васпитања и образовања. У складу са наведеним, дошло се до закључака да, примена иновативних приступа, са којима јавност још увек није у довољној мери упозната, адекватна употреба уметничке музике у васпитно-образовном раду, као и представљање примера добре праксе, може позитивно утицати на музички развој деце предшколског узраста.

Из тог разлога овај рад истиче значај важности употребе представљених савремених приступа рада, као и методских поступака у раду, са акцентом на информисање и упознавање васпитача, наставника музике, као и свих оних који се баве музичким васпитањем и образовањем деце, јер једино тим путем, можемо очекивати имплементацију, примену, као и отварање могућности за настанак нових савремених приступа, а све у циљу музичког развоја деце предшколског узраста.

Литература

- Андре, Л. (2009): *Педагогија музичког конструекта*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Васиљевић, З. (2003): *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Војнов, С. (2014): *Слушање музике у оквиру наставе Солфеђа*, Нови Сад: Академија уметности. Одбрањен мастер рад.
- Плавша, Д., Поповић, Б., Ерић, Д. (1968.): *Музичко васпитање-први део, методски приручник за наставнике музичког васпитања у основној школи од првог до петог разреда*. Београд: Завод за уџбенике социјалистичке републике Србије.
- Плавша, Д. (1989): *Музичко-педагошке дилеме и теме, чланци и расправе*. Нови Сад: Академија уметности.
- Плавша, Д. (1990): *Musica humana есеји и студије*. Нови Сад: Академија уметности.
- Радичева, Д. (2008): *Увод у методику наставе солфеђа*. Нови Сад: Академија уметности.
- Столић, Ј., Војнов, С. (2014): *Збирка мелодијских примера за Солфеђо*, Нови Сад: Академија уметности.
- Столић, Ј., Војнов, С. (2017): *Слушање музике кроз игру у функцији развијања музикалности код деце предшколског узраста*. Рад је објављен у тематском зборнику „Традиција као инспирација“, Бања Лука: Академија умјетности. ISBN 978-99938-27-25-2, COBISS.RS-ID 7104792, стр. 543-556.
- Столић, Ј., Војнов, С. (2019). *Заједнички музички конструкт – од инспирације до иновације*. Рад је објављен у тематском зборнику „Традиција као инспирација“, Бања Лука: Академија умјетности. ISBN 978-99938-27-25-2, COBISS.RS-ID 7104792, стр. 170-182.
- Стурза-Милић, Н. (2009): *Идентификација моторички даровитих ученика млађег школског узраста*. Вршац: Висока школа стуковних студија за образовање васпитача Михаило Палов.
- Чинч, Е. (2012): *Музичка хрестоманија*. Вршац: Висока школа стуковних студија за образовање васпитача Михаило Палов.

Јована Јоковић¹⁹, докторанд
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања
Годишњак за 2018. годину
УДК: 371.3
стр. 67 - 88

УЧЕЊЕ У МУЗЕЈУ СА ОСВРТОМ НА НЕКЕ ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА

Апстракт: У савременом друштву, музеји су изложени разним изазовима који су условљени политичким, економским и културним променама. Иако се о образовној функцији музеја, као институције информалног образовања, говори од када је музеј постао јавна установа, тек последњих деценија образовни рад у музеју добија све важније место. У новије време конструтивизам као теоријска оријентација има велики утицај на музеј, а посебно на поље његовог виспитео-образовног рада. Као циљ рада поставља се сагледавање теорија учења које имају импликације на образовни рад у музеју. Представљене су Ђујијева теорија искуства, мишљења и учења; Пијажејева развојна теорија; социо-културна теорија Виготског; Брунерова концепција учења, категоризације и потраге за значењем, као и Гарднерова теорија вишеструких интелигенција. Ове теорије пружају комплексан увид у процес учења и могућност примене у музејским програмима. Такође, у фокусу теоријског разматрања је и значај педагошких радионица у музејима, које представљају практичну примену споменутих теорија. Као закључак рада наводи се да се учење у музеју одвија по теорији која заговара манипулисање предметом и подстиче активност и закључивање, што је основа теорија које су представљене у раду.

Кључне речи: учење, музеј, конструтивизам, образовање, педагошке радионице

УВОД

У данашњем друштву, које карактеришу велике и брзе промене, музеји су изложени разним изазовима који су условљени политичким, економским и културним променама. Иако се о образовној функцији музеја, као институције информалног образовања, говори се од када је музеј постао јавна установа, тек последњих деценија образовни рад у музеју добија све важније место.

¹⁹ jjokovic94@gmail.com

Музеји се данас суочавају и са променом односа према публици. Односно, како истичу поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) долази до померања фокуса са предмета на посетиоце и њихову активну улогу. Потребно је посетиоцима омогућити да развијају способности за самосталан рад, буду активни у процесу учења, развију вештине критичког и креативног мишљења. Музеји имају велике могућности и када је у питању грађење квалитетних односа међу људима, разумевања, сарадње, социјалног укључивања и бољег схватања различитости и културе. Учење више није ограничено само на формалне системе. Ово представља прилику за музеје да као институције информалног образовања постану део извора доживотног учења. У новије време констуктивизам као теоријска оријентација има велики утицај на музеј, а посебно на поље његовог васпитно-образовног рада. Посебно се ставља пажња на знања и значења која посетиоци конструишу, стварају на основу садржаја музеја.

У овом раду пажња ће бити усмерена на теорије учења које имају импликације на образовни рад у музеју. Биће приказана Џуијева теорија искуства, мишљења и учења, Пијажеова развојна теорија, социо-културна теорија Виготског, Брунерова концепција учења, категоризације и потраге за значењем и Гарднерова теорија вишеструких интелигенција. Ове теорије пружају комплексан увид у процес учења и могућност примене у музејским програмима. Оно што је заједничко за наведене теорије јесте констукција знања.

Такође, у фокусу теоријског разматрања је и значај педагошких радионица у музејима, које представљају практичну примену споменутих теорија. Анализом релевантне литературе можемо закључити да се учење у музеју, данас, одвија по теорији која заговара манипулисање предметом и подстиче активност и закључивање, што је основа теорија које ће бити приказане у раду. Публику у музејима чине деца, родитељи, наставници, студенти, стручњаци из различитих области, различите друштвене групе. Уважавајући ову чињеницу, указује се на то да музеји треба да буду отворени и преузму улогу едукатора све бројније публике. Са појавом нових технологија и методолошких приступа у едукацији, музеји морају трагати за новим методама представљања својих садржаја посетиоцима. Један од начина да одговоре на изазове интерактивних наставних и ваннаставних активности јесу педагошке радионице. Овакав облик презентације музејских садржаја може бити намењен различитим категоријама посетилаца.

МУЗЕЈ И ЊЕГОВА ОБРАЗОВНА УЛОГА

О образовној функцији музеја, говори се још од модерног музеја, али тек после Другог светског рата (Makdonald, 2014). Међутим, тек последњих деценија постоји помак у схватању њене важности (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008). Још увек се школа сматра најважнијим, али ипак само једним од могућих места образованог деловања. Милутиновић (2006) истиче да музеј не треба да представља верзију традиционалне школе, где уџбеник замењује изложба. У данашње време, које карактеришу брзе и сталне промене, није више довољно знање које је појединац стекао на почетку живота и у формалним васпитно – образовним институцијама, већ се та знања током живота морају проширавати. На међународном плану води се расправа око улоге музеја на пољу образовања (Гајић и Милутиновић, 2010). С тим у вези, Makdonald (2014) истиче да у данашње време, уз све обимнију литературу из ове области, постоје факултетски програми за музејску едукацију, радна места за музејске едукаторе, стручни часописи и друго. При томе, иста ауторка сматра да су музеји, по својој природи образовне установе.

Према речима Милутиновић (2003: 396) „термини формално, неформално и информално образовање први пут су се почели користити педесетих година 20. века, а до њиховог даљег објашњења долази седамдесетих година, уз широко прихватље тростепене класификације: формално, неформално и информално.“ Значај информалног облика образовања истицали су Русо, Песталоци, Ђуји и други, а данас се оно сматра битном компонентом успешног образовања.

Милутиновић, Гајић и Клеменовић (2008) наводе да музеји са својим јединственим колекцијама представљају један од извора доживотног учења. Могу да осмисле велики проток информација, да укажу на битне чињенице, развију осећај за посматрање, вештине критичког и креативног мишљења. Такође, активности у музеју омогућавају онима који уче да слободно бирају подручје образовања. Самим тим што је образовни рад у школама почeo да поприма нове форме, јавила се и потреба за променама у образовној улози музеја и његовом деловању. Музејска средина, свакако пружа могућност за активно учење и стицање искуства на раду са конкретним предметима. Музеји, према схватању истих ауторки, нису само места сазнања и преноса информација, већ места доживљаја. Образовни рад у музејима, стoga, има одређене специфичности у односу на образовни рад у школама. Док је похађање школе обавезно, посете музеју су добровољне. Главни циљеви образовног рада у музеју представљају подстицање

маште и фантазије и развијање мисаоних процеса. При томе аутори у овој области истичу следеће “образовни рад у музеју разликује се од рада у школама, јер.. има приступ људској спонтаности, том извору доброте, инвентивности и вештине”(Шола, 1988; према: Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 125).

Чињеницу да људи уче током целог живота Милутиновић (2010) сматра неоспорном. Учење је процес које прожима сваку човекову активност. У складу са овим “образовање у музеју је конверзација на заједничком путу откривања, а не трансмисија знања од стране наставника (кустоса) у празне главе ученика (посетилаца)” (Милутиновић, 2010: 227). Учење у оваквом окружењу може имати кумулативни ефекат на аспирације људи, њихове вредности и интересе.

У целини посматрано образовни рад у музеји представља вредност целокупног образовног система (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008). Све ово указује на важност промишљања образовне улоге музеја. Савремени свет се мења великом брзином. Исто тако мења се сама природа образовања. “Данас музеји врше помак од традиционалног, позитивистичког схватања, према којем се кустос налази у центру и даје научну верзију погледа на свет, ка конструктивистичком поимању стварности где вишеструке перспективе посетилаца замењују објективну истину” (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 126). Управо због наведеног постоји потреба за осмишљавањем образовне делатности музеја, како би се изашло у сусрет захтевима и потребама савременог друштва. Анализом релевантне литературе из ове области можемо уочити да је заступљено мишљење да је едукативна функција главна функција музеја, а о њој брину кустоси, дизајенри изложби и други музејски стручњаци (Макдоналд, 2014).

УЧЕЊЕ У МУЗЕЈУ

Поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) истичу да музејска средина може и треба да обезбеди широке услове за активно учење и стицање искуства. Оно што је карактеристично за учење у музеју јесте да се одвија на изложбама свих врста, не своди на трансфер информација, већ подразумева визуелно разумевање предмета и његовог садржаја. Оно може да задовољи интелектуалну радозналост посетилаца, прошири лично искуство, повеже нове информације са претходним знањем. Поменуте ауторке сматрају да су музеји места сазнања, преноса информација, али и доживљаја. Управо због тога

образовни рад који се одвија у њима представља вредност целокупног образовног система.

Музеј данашњице, према мишљењу поменутих ауторки, не сме да буде оптерећен својом сакупљачком функцијом, већ усмерен на проблеме хуманости треба да служи самом човеку. Први корак ка редефинисању улоге музеја јесте прихватавање следећих принципа:

- Музеј представља институцију која је у служби друштва;
- Музеј је образовна институција;
- Музеј садржи прилике за широк распон формалних и неформалних ситуација учења током читавог живота;
- Сваки члан друштва има једнака права да партиципира у животу и раду музеја (Андерсон, 1997, према: Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 135).

Управо због свега наведеног музеј треба да постане место које ће бити приступачније, занимљивије, место пуно хумора, идеја и емоција. Треба увећати могућности учења, социјалну интеракцију, водити рачуна о индивидуалној и социјалној природи учења, о времену потребном за размишљање, мотивацији и слично. Учење је активан, континуиран процес, који се данас не схвата као продукт, већ је високо персонализован и зависан од претходног искуства. Основу деловања музеја треба да чине жеље и потребе посетилаца. Његову потенцијалну публику чине: деца, родитељи, васпитачи, учитељи, наставници, студенти, породице, стручњаци из различитих области, појединци са посебним потребама. Све ово указује на чињеницу да музеји морају пружати широк распон услуга, као што су: програми и изложбе од општег интереса; специјализовани програми и изложбе; серије радионица које су повезане са музејским колекцијама, изложбама и школским курикулумом; предавања, дискусије, драме, позоришне представе, уметничке и занатске активности, игре улога; музејска такмичења; стручна усавршавања и обуке наставника; предавања и разговори који проширују знања о музејским колекцијама; празнични и недељни програми и активности за децу и одрасле, штампани материјали, водичи, каталоги, радни листови, библиографије, пакети за наставнике, приступ интернету; интерактивна технологија; програми везани за националне догађаје и слично. (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008)

Услови за учење у музеју као информалном окружењу разликује се, према мишљењу Милутиновић (2010) од оних које се одвија у формалним васпитно - образовним институцијама. Учење у музејима

није усмеравано од стране неког спољасњег ауторитета, већ је добровољно и самоусмерено. Милутиновић, Гајић и Клеменовић (2008), даље истичу да учење у музеју као информалном окружењу има одређене специфичности у односу на учење у формалним институцијама. Овде је фокус на самом процесу учења и поједници свих узраста могу да уче својим темпом, да задовоље радозналост и употребе оно што су научили. Оно што је још специфично за учење у музеју јесу реалне ствари, које представљају богате изворе за стицање различитих знања и искустава причом коју причају, информацијама и идејама које преносе. Затим, према речима поменутих ауторки, музеј нуди искрствено учење, базирано на сусрету са реалним предметима. Одвија се кроз разумевање, знање, вештине, осећања, ставове, али увек је повезано са претходним учењем. Претходни материјал овде представља материјал за грађење новог знања. Најчешће се јавља унутар социјалног контекста и за велики број посетилаца управо је ово важан аспект посете музеја. Учење је вођено радозналошћу, жељом за откривањем, истраживањем и дељењем искуства са породицом, пријатељима, рођацима, вршњацима и другима.

Учење у музејима почиње перцепцијом предмета. С тим у вези наводи се да “предмети музејске колекције имају капацитет да: инспиришу креативан рад, изоштре визуелну перцепцију, помогну развој вештина, увећају знање и разумевање путем директног контакта, обезбеде алтернативне начине рада, осигурају персоналну релевантност, мотивишу процесе учења посебно код оних ученика чији стилови учења нису компатибилни са традиционалним методама рада, увећају нивое укључености и ангажмана” (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 142).

Учење које се базира на искуству, ставовима и претходним знајима јесте активан процес (Милутиновић, 2006). Када се учење третира као активан процес онда иста ауторка сматра да је важно да се онима који уче помогне да постану самосвесни процеса учења. Посетиоце треба охрабрити да постану саморегулатори сопственог учења. Гајић и Милутиновић (2010) истичу да су активно учење и персонално стварање значења природни процеси који се одвијају у музеју. Још је Ђуји (1970; према. Гајић и Милутиновић, 2010) акцентовао значај искрственог учења, наглашавајући при томе вредност дечјих урођених тежњи за истраживањем и конструисањем. Такође, споменућемо у даљем излагању и друге теорије учења и њихове ауторе, који имају значај за образовни рад и учење у музејима.

НОВА ПАРАДИГМА УЧЕЊА У МУЗЕЈУ

Милутиновић (2006) истиче да упоследњих педесетак година долази до промена, односно до померања тежишта са традиционалних послова на оне послове који за последицу имају презентацију, интерпретацију. Према речима поменуте ауторке фокус се помера од традиционалних ка интерактивним методама учења, који воде ка активном учењу.

Зачетке конструктивизма према речима Милутиновић (2015) налазимо још почетком 20. века у радовима теоретичара образовања Дјуја и Виготског. Корени индивидуалног конструктивизма налазе у теорији когнитивног развоја Жана Пијажеа. Док се, социјални конструктивизам доводи у везу са теоријом Виготског. Даље, поменута ауторка истиче да се конструктивизам јавио као алтернатива бихејвиористичком приступу учењу и традиционалном трансмисионом моделу образовања као процесу преношења унапред изграђеног знања. Као теорија учења, конструктивизам у образовању привлачи пажњу научне јавности тек две деценије. Истраживања основних тенденција његовог развоја (American Psychological association, 1997; Унеско, 2004; према: Милутиновић, 2015), показују да се данас прелази са модела преношења знања на конструктивистички модел. У новије време конструктивизам као теоријска оријентација има велики утицај на музеј, а посебно на поље његовог васпитног образовног рада (Милутиновић, 2010). Посебно се ставља пажња на знања изначења која посетиоци конструишу, стварају на основу садржаја музеја.

Конструктивистички приступ музејској педагогији ставља посетиоца у центар интересовања, а не искључиво музејски садржај. Овај приступ, за разлику од трансмисионог, суштину учења не види у додавању нових информација старим, већ сматра да се знање конструише. Учење се препознаје као *доживотан процес*, подстакнут радознaloшћу појединача. Онај који учи посматра се као активни делатник, а педагошки садржај је повезан са свакодневним животом, приступачан и вођен свешћу о претходним знајима (Милутиновић, 2006).

Музејска педагогија направила је помак од трансмисионе ка конструктивистичкој педагогији. Када се посматра из образовне перспективе, како наводе поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008), музеји су места која су погодна за учење и изазивање концептуалних промена. Они су отворена, динамична и атрактивна окружења која пружају услове за креативно и концептуално учење, идивидуално промишљање, истраживање, социјалну интеракцију,

стицање богатих искустава. Конструктивистичка филозофија образовања мења разумевање процеса образовања. Оваква филозофија има снажне импликације на образовни рад у музејима. Исте ауторке, даље, сматрају да музејске активности треба да буду приступачне посетиоцима. Односно, треба узети у обзир индивидуалне разлике и обезбедити, у складу са тим, могућност стицања широког искуства. У музеју је у том случају потребно пружити услове за руковање реалним предметима. Учење у музеју поред тога што је индивидуална промена, такође је и процес који се одвија унутар одређеног социјалног контекста. Социјални конструктивисти сматрају да стварање значења није само лична ствар, већ је оно посредовано социјалним окружењем појединца. Потребно је омогућити посетиоцима да уче у групама и подстицати социјалну интеракцију. Хавелка (1977; према: Милутиновић, 2010: 223) истиче да је “музејска изложба социјална ситуација, јер је плод сложене интеракције стручњака и шире заједнице за чије потребе они раде и јер су саме посете изложби интеракцијског карактера тј. посетилац ступа у одређене врсте саобраћаја, комуницирања”.

Конструктивистички модел као теоријска основа образовног рада у музеју прихваћена је из многобројних разлога. “Применом конструкцијске образовне филозофије у музејима подстиче се конструисање интерактивних експоната и легитимизује игру као форму учења” (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 191). Све ово помаже ученицима да развијају властите конструкције и персонализују процес учења. Милутиновић (2010) наводи да учење у музеју ангажује чула, стимулише меморију, побуђује радозналост и потпомаже разумевање и поштовање других. Учење се данас види као активна партиципација онога који учи. Од музеја се данас, према речима исте ауторке, очекује да омогући приступ сазнавању путем властитог искуства. При томе се истиче да је свако учење истовремено персонално и социјално и представља и индивидуални процес мењења личности, као и прилагођавање новим ситуацијама. Поједини аутори развијају модел учења у музеју који се занива на поменутим позицијама:

- процес примене претходног знањана нова искуства,
- процес који примарно произилази из претходног знања,
- комплекс серија интеракција и повратних информација,
- процес који обухвата присећање,
- повезано са осећањима и емоцијама,
- дуготрајно: континуирани процес реконструкције искуства (Келлу, 1999; према: Милутиновић, 2010).

Према овом схватању искуство учења посетиоца у музеју резултат је интеракције три контекста: персоналног, социјалног и физичког. Персонални контекст обухвата посетиочев лични програм, претходна знања и интересовања, мотивацију и очекивања. Социјални контекст обухвата боравак у музеју у оквиру неке групе. Физички контекст обухвата целокупан амбијент музеја. (Милутиновић, 2010)

ТЕОРИЈЕ УЧЕЊА БАЗИРАНЕ НА ИСКУСТВУ У МУЗЕЈСКОМ КОНТЕКСТУ

Прегледом литературе можемо видети да су данас пристуне бројне теорије које на различите начине објашњавају учење и развој. Макдоналд (2014) истиче да се теорије учења грубо могу груписати од пасивних на једном крају, у којима је ум пасивни прималац нових појава које усваја, до активних, у којима се полази од претпоставке да се учење састоји од активног ангажовања ума у спољном свету. При томе, поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) истичу да доминирају конструктивистичке идеје. Иако се могу међу представницима конструктивизма уочити разлике, постоји сагласност око заједничких поставки релевантних за учење:

- појединци конструишу властита значења стварности;
- учење зависи од претходних искустава;
- улога социјалне интеракције у процесу учења је круцијална и
- успешно учење одвија се у аутентичном окружењу (Applefield, Huber, Moallem, 2000; према: (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 173).

Конструктивистичка концепција, која учење у музеју схвата као стварање значења од стране посетилаца, све више се сагледава као суштина музејске едукације (Makdonald, 2014). При томе, нису важни само музејски предмети и начин на који су постављени, односно изложени, већ и лична искуства посетилаца, околности посете, као и посетиочева култура. Поменута ауторка конструктивизма сматра нарочито подесним за образовни рад културних институција. Даље, указује да иако различите теоријске анализе наглашавају другачије појединости, оно што је заједнички јесте да признају потребу да се узму у обзир сви чиниоци – развој, култура, претходно знање, тренутно окружење, који могу утицати на учење. Милутиновић, Гајић и Клеменовић (2008) истичу да је Djui управо у својим радовима акцентовао значај искрственог учења. Затим, Пијажеова теорија развојних стадијума утицала је на руководење реалним предметним као

веома битан моменат за јављање контекстуалних промена. Приступ који је увео Виготски се у неким аспектима слаже са Пијажеовим посебно у погледу истицања активности и делања у процесу учења и развоју мишљења. Слично Пијажеу, Брунер акцентује утицај делања и открића у процесу учења и сваку спознају сматра конструкцијом. Културу, при томе ставља у центар процеса учења и развоја. Поменуте ауторке сматрају да је конструкција знања заједнички именитељ поменутих теоријских становишта које ћемо приказати у наредним поглављима. Приказаћемо Џујеву теорију искуства, мишљења и учења, Пијажеову развојну теорију, социо-културну теорију Виготског, Брунерову концепцију учења, категоризације и потраге за значењем и Гарднерову теорију вишеструких интелигенција. Ове теорије пружају комплексан увид у процес учења и могућност примене у музејским програмима. Конструкција знања је оно што је заједничко за наведене теорије.

ДЈУИЈЕВА ТЕОРИЈА ИСКУСТВА МИШЉЕЊА И УЧЕЊА

Прегледом литературе, можемо видети да је Џуји тврдио да објективна истина не постоји. Оно што је сазнато неодвојиво је од субјекта који сазнаје и од његовог искуства. Истина је нешто што појединач закључује после пажљивог испитивања чињеница. Оно што је Џуји (1970: 100) истицао јесте да “учити из искуства значи успостављати везе унапред и уназад између онога што ми чинимо стварима и оних радости и патњи које нам као последица долази од тих ствари”. Из ово, поменути аутор извлачи важне закључке за васпитање:

- искуство је првобитно ствар делања и трпљења, а не сазнања,
- али мерило вредности неког искуства лежи у схватању односа или логичке повезаности којој оно води.

Зорић (2010) наводи да је Џуји видео искуство као нешто што је друштвеног карактера, а придавао је важност експериментисању не само као методи, већ примарно као начину људске нагажованости у односу на свет који га окружује, при чему му је давао посебну важност као основи целокупног људског деловања и стваралаштва. Односно, како наводе поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) искуство постаје води главни извор и критеријум сазнавања. Оно што је важно истаћи јесте да у педагогији прагматизма се не тежи сазнавању спољашњег света, него ка сазнавању доживљавања властитог искуства. Џуји суштину образовања види у реконструкцији искуства. У његовој педагогији лежи идеја учења из искуства. Полазну тачку у образовању

чини искуство ученика. Даље, исте ауторке наводе да се у фокусу пажње педагогије прагматизма налазе дечја интересовања и способности. Такође, Џуји је давао конструктивну улогу социјалним факторима и сматрао је да се све дечје тежње обликују у интеракцији са културом, делатностима и људима одређене средине. Имао је огроман утицај на развој дечјих музеја, а такође, охрабрио је сарадњу између школа и музеја. Искуствени аспект учења сматра се веома значајним за образовни рад у музејима. Оно што је важно истаћи јесте да искуство није унапред дато већ зависи од претходног знања. Улога одраслих је у томе да постичу децу у истраживањима и да их воде према ширем сазнавању и учествовању.

Даље, поменуте ауторке указују на две битне чињенице за дизајнирање образовног рада у музеју, за које је заслужан Џуји. Искуства која нису изазовна и не стимулишу појединце не могу се означити као образовна. Односно, то значи да би учење у музеју било образовно није доволно обезбедити само руковање предметима, већ и активирати ум. Затим, друга се односи на то да искуства у музеју морају да буду не само доволно интентивна и интересантна како би била образовна, већ морају бити и организована. Његове идеје могу се успешно имплементирати у музејском контексту и тиме осигурати подстицајну средину која подржава раст и развој сваког појединца. Оно што је важно јесте да у целокупном Џујијевом раду, како наводи Макдоналд (2014), како у формалном, тако и у музејима, леже дубоки осећај морала и двајака уверења, а то су вера у демократију и делотворност образовања да створи демократичније друштво.

ПИЈАЖЕОВА РАЗВОЈНА ТЕОРИЈА

Швајцарски психолог и педагог Пијаже, такође, је имао утицај на развој когнитивне науке. Грандић и Гајић (2001: 84) истичу да је за Пијажеа развој „прелаз од једних психичких форми ка другим“. У процесу развоја долази до прелаза од сензомоторног интелекта (до 2. године) ка преоперативном интелекту (од 2-7. године), затим конкретном (од 7-11. године) и формалним операцијама (11-15. године). Даље, аутори истичу да је Пијаже сматрао да свако дете мора проћи све етапе сазнајног развоја истим редоследом. Међутим, степени интелигенције код деце нису идентични захваљујући наследним факторима и искуству. Самим тим нека деца прелазе извесне етапе брже, а нека спорије.

Прегледом литературе може уочити да је Пијаже тврдио да је зрело мишљење резултат процеса развоја који представља реорганизацију психолошких структура, које се јављају као последица међусобне интеракције организма и средине (Милутиновић, Гајић и Клеменовић,

2008). Појединац конструише себе и теорије о свету кроз интеракцију са средином. Он при томе увек тежи да информације асимилије из спољашње средине у већ постојеће схеме. Ако су структуре недовољне или неадекватне, мораће да се реорганизују како би могле да приме нове информације. Овде је реч о акомодацији која се састоји у реорганизацији постојећих структура с обзиром на промене којима је организам био изложен. Равнотежа стално бива нарушена укључивањем нових садржаја у постојећи систем. Ову нарушену равнотежу између асимилијације и акомодације дете доживљава као когнитивни конфликт који представља покретач развоја. Поменуте ауторке указују да из овог следи закључак да је когнитивни или интелектуални развој непрестани процес поступног уравнотежавања, односно непрекидно прелажење из стања мање равнотеже у стање веће равнотеже.

Главни ступњеви когнитивног развоја према Пијажеовој теорији су:

- *сензомоторни стадијум*(до 2.године) – који траје отприлике првих 18 месеци. Током овог стадијума развија се практично знање које сачињава структуру за касније репрезентационо сазнање;
- *преоперациони стадијум* (од 2-7.године) – подразумева почетке језика, симболичке функције, а самим тим и мишљење или репрезентацију.
- *конкретно – операциони стадијум* (7-11.године) - у овом стадијуму јављају се прве операције, али још увек не на вербално исказаним хипотезама. Оно што постоји јесу операције класификовања, сврставања у ред, стварања идеје броја, просторне и временске операције и све основне операције елементарне логике класа и односа, елементарне математике, елементарне геометрије, па чак и елементарне физике.
- *формално – операциони стадијум* (после 11.године) – у овом стадијуму су поменуте операције превазиђене кад дете достигне ниво формалне или хипотетично – дедуктивне операције. Дете сада може да резонује на основу хипотеза, а не само на основу објекта. Оно конструише нове операције, операције пропозиционе логике, а не само операције класа, односа и бројева. Постиже нове структуре које су, са једне стране, комбинаторичне, а са друге стране, то су сложеније групне структуре (Пијаже, 1990: 28-29).

Оно што је важно да бисмо разумели развој сазнања, како истиче Пијаже (1990), јесте идеја операција, која чини основу. С тим у вези, наводи да сазнати један објекат или догађај, не значи посматрати их, него деловати на објекат. Према томе, “сазнати значи модификовати, трансформисати објекат, разумети процес трансформације и као

последицу тога, разумети начин како је објекат конструисан” (Пијаже, 1990: 27). Када је у питању учење у музеју и образовни рад у музеју Пијажеова теорија учења има значајне импликације, према речима појединих ауторки (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008). Посебно истичу његову претпоставку да мисао представља интернализовану активност. У складу са овом претпоставком дете мора да буде активно да би могло изградити властито разумевање света. Ово би значило да у музеју треба креирати околину која ће подстицати на истраживање и у којој ће деца манипулисати објектима. Ауторке указују да треба креирати услове у којима би се дечји потенцијали потпуно развили, омогућавајући, при томе, детету да учествује у активностима које ће обезбедити учење на сваком ступњу. Како се код деце од 7 – 11. године развија логичко мишљење, али на конкретним предметима, потребно је у музејима потенцирати на очигледности и манипулисању предметима. Деца овог узраста могу да користе логичке операције, али су успешнији уколико су у контакту са непосредном стварношћу. На каснијем узрасту постају способни да решавају проблеме путем сложенијих мисаоних операција. Односно, способни су да закључују и онда када нису у контакту са реалним предметима.

Оно што се још истиче као важно за образовни рад у музеју јесте и став да ученици приликом сазнања користе информације и когнитивне схеме које су им тренутно на располагању. Што имплицира да чак и добро дефинисани и презентовани научни појмови не могу бити пренесени оној концептуалној структури која није спремна их прими. Реч је о томе да на низим стадијумима активно учење подразумева манипулисање предметима. На каснијим стадијумима дете постаје способно за формалне интелектуалне операције. Иако се воде дискусије око граница развојних стадијума већина теоретичара прихвата њихов редослед. (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008)

СОЦИО-КУЛТУРНА ТЕОРИЈА ВИГОТСКОГ

Социјални конструкцизам усмерава се на истраживање интеракција између друштва и појединца. Ову традицију, како наводи Милутиновић (2011), започиње Виготски својом поставком о социјалној детерминацији и устројству виших психичких функција. Социокултурна теорија Виготског настала је тридесетих година 20. века и постала је основа развоја многих теоријских гледишта. Друге ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) наводе да је полазни став социокултурних теорија да биолошки раст и сазревање потмажу развој детета, али да у том процесу социјално посредовање има одлучујућу улогу. Виготски, према наводима истих ауторки, сматра да ментални

развој човека тече од спољашње стране ка унутрашњој, од социјалног понашања ка сложеним унутрашњим облицима менталног живота. Односно, социјалне интеракције представљају примарне изворе реконструкције претходног знања. Спонтани појмови образују се у свакодневним активностима деце, док се развој научних појмова ослања на достигнут ниво зрелости спонтаних појмова. Истовремено, развој појмова на вишем нивоу има утицај на раније образоване спонтане појмове. На основу овог утицаја ученик развија способности конкретизације и апстракције.

Док се Ђуји фокусирао на „проблемску ситуацију“, Пијаже на неравнотежу између схема, Виготски се фокусира на „зону наредног развоја“. Виготски говори о два нивоа дечјег развоја. Први је актуелни ниво, који се односи на оно што је дете у стању да уради самостално. Други ниво је зона наредног развоја, односно ниво који је дете у стању да досегне уз помоћ одраслог или вршњака. Управо овај ниво је за образовање веома значајан, јер представља идеју о могућности да се у сарадњи дечје интелектуалне могућности подигну на виши ступањ. Управо „зона наредног развоја“ сугерише да је главни задатак образовања подстицање оних психичких процеса који још не постоје у детету, али који се могу појавити уколико се обезбеде адекватни услови. Овим се указује на конструктивну, развојну улогу социјалне интеракције у формирању индивидуалних психичких функција. С тим у вези следи значајна импликација за музеје, а то је кооперативно учење, које се сматра најснажнијим, али ипак се најмање користи у ситуацијама учење у музеју. Кооперативно учење у музеју лежи у чињеници да су посетиоци музеја веома хетерогени. Подстицање когнитивних размена и сарадње утиче на креирање предуслове за интеракцију у зони наредног развоја. Када људи први пут посете музеј они конструишу значење и доводе га у везу са неким већ познатим институцијама и ситуацијама. Затим, ново искуство им може омогућити да изграде нове односе са другим људима и да редефинишу старе. Све ово указује да образовни рад у музеју треба усмерити на интерперсоналне интеракције. (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008)

БРУНЕРОВА КОНЦЕПЦИЈА УЧЕЊА, КАТЕГОРИЗАЦИЈЕ И ПОТРАГЕ ЗА ЗНАЧЕЊЕМ

Теорија која је имала утицај на развој когнитивне психологије и когнитивне науке уопште, свакако је и Брунерова теорија. Наставио је да развија конструктивистичку перспективу, где је учење активан процес у којем ученик конструише нове идеје на бази претходног

искуства. Образовни процесу према његовој теорији би требало да „резултирају разумевањем, ане само пуким усвајањем знања“ (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 183). Истиче се да је стечено знање најкорисније када га ученик открије властитим когнитивним трудом. Овде се наглашава учење путем открића. Брунер сматра да се процес стваралачког учења одвија кроз три етапе:

- стицање знања,
- трансформација знања,
- евалуација знања (Грандић и Гајић, 2001).

Такође, наводи четири предности учења путем открића:

1. Учење путем открића појачава интелектуалне потенцијале. Ученици стичу информације на такав начин и таквим путевима да их спремно користе у решавању проблема.
2. Учење путем открића појачава унутрашњу мотивацiju. Откривање је једна врста поткрепљења.
3. Ученици стичу технике откривања у настави. Решавање проблема путем открића развија истраживачки стил у решавању било које врсте задатака и ученици усавршавају технике истраживања.
4. Учењем путем открића постиже се боља ретенција зато што су испитаници у току учења организовали информације и повезали их у властити систем знања. (Грандић и Гајић, 2001: 127)

Брунер је закључио да се свако дете, без обзира на узраст, може поучавати сваком предмету у приступачном облику (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008). Овај начин размишљања указује на то да предмет поучавања није ширина садржаја, већ његова дубина. Такође, исте ауторке истичу и Брунеров став да су стицање знања и комуникација по својој природи крајње међузависни процеси. Иако се нама чини да људи појединачно трагају за занчењем, нико то не може учинити без помоћи симболичких система одређене културе. Интеракција између појединача и културе даје заједнички оквир индивидуалној мисли. Тако се истиче да деца кроз интеракцију са другима откривају каква је њихова култура.

Даље, исте ауторке указују на то да је Брунер имао велики утицај на учење у музеју са својим идејама о креирању повољних околности за учење, извођењу експеримената, учењу путем откривања, као и стадијумима когнитивног развоја. Тврдио је да постоје три начина на које људи репрезентују свет: путем деловања, кроз слике и констукцијом симболичких система. Његово схватање да је

интелектуални развој одређен спољашњим утицајима указао је на социјалне и културне аспекте учења. Све ово, наравно, има утицај на организовање музејске средине учења, која треба да буде организована тако да активира сва дечја чула. Брунер је формулисао четири начина стварања значења путем искуства:

1. *деловање* – преузимање веће контроле над властитом менталном активности;
2. *рефлексија* – смишлено повезивање и разумевање наученог;
3. *сарадња* – размена ресурса разноврсних појединача укључених у процес учења;
4. *култура* – начин живота и размишљања који се конструише и институционализује (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 185).

Потребно је имати ово у виду када се размишља о образовном раду у музеју, јер, према мишљењу аторки, указује на могућност обликовања ситуација учења које ће омогућити њихово испољавање. Дечје богато истинствено учење треба да буде засновано на активном и личном открићу света који га окружује. Даље, указује се да „музеј примењује учење открићем када креира услове за стицање отворених искустава која охрабрују индуктивно закључивање“ (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008: 186). Посетиоци уче тако што конструишу властите приче о предметима на изложби. Импликација за образовни рад музеја, на коју указују аторке, јесте да се задатак музеја састоји у томе да опреме ученике потребним симболичким системима.

ГАРДНЕРОВА ТЕОРИЈА ВИШЕСТРУКИХ ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

Још једна теорија која даје когнитивни и афективни допринос учењу у музеју јесте теорија Хауарда Гарднера. У овом делу, а у вези са претходним излагањем, указаћемо и на схватања Хауарда Гарднера о интелигенцији и способностима. Поједини аутори истичу да је Гарнерова теорија подстицајна и инспиративна за све оне који се баве проблемима васпитања и образовања (Ђорђевић Ј. и Ђорђевић, 2016). Оно што је значајно у његовој теорији јесте схватање да ученици могу успешније да уче, усвајају и примењују знање и у случајевима када им оно није прилагођено, претежно због тога што имају неку врсту јаких интелектуалних страна. Милутиновић, Гајић и Клеменовић (2008) наводе да Гардер успешно негира традиционална схватња да је интелигенција јединствена способност и доказује да постоје различите врсте интелигенција. Теорија вишеструких интелигенција указује на то да људи нису надарени за само једну област, већ имају предиспозиције

за више области истовремено (Милановић, 2017). Такође, Летић (2015: 13) истиче да је Гарднер направио велики корак у односу на класичне теорије и успоставио схватање интелигенције као „способности решавања проблема или обликовања продуката који су значајни у одређеном културалном окружењу или заједници.“ У првој верзији своје теорије Гарднер је одредио седам различитих интелигенција:

- **Лингвистичка интелигенција**, која се одређује као способност језичког изражавања и разумевања језика или као способност коришћења језика. Заступљена је првенствено, у врхунском облику, код песника, новинара, адвоката и писаца;
 - **Музичка интелигенција** представља способност стварања, преношења и разумевања звукова и захтева период дугогодишњег интензивног вежбања. Налазимо је код композитора, диригенте, музичких извођача;
 - **Логичко – математичка** представља употребу и процену апстрактних односа и најлакше се установљава код математичара, финансијских стручњака, инжењера итд.;
 - **Просторна интелигенција** се тиче способности запажања и обликовања визуелних и просторних информација и могућности њихове визуализације у одсуству спољних подржаја (уметници, хирурги, географи, пилоти итд.);
 - **Телесно – кинестетичка интелигенција** се односи на контролу финих и сложених психомоторних радњи, као и способност манипулисања предметима. Предуслов је постизања великих резултата у спорту и плесу;
 - **Инtrapерсонална интелигенција** је, првобитно, замишљена као способност разликовања властитих осећаја, намера и мотива. Међутим, накнадна верзија ове интелигенције укључује и средински контекст и тиме се односи на препознавање властитих способности и њихове практичне употребе;
 - **Интерперсонална интелигенција** подразумева сличне аспекте као и претходна, али се узимају у обзир релације са другим људима. Односи се на препознавање туђих осећања, намера и веровања и представља ослонац за активности психотерапеута, учитеља, родитеља итд. (Летић, 2015:13)
- Гарднер (2011) овој подели касније додаје још две врсте интелигенције, а сто су: натуралистичка и егзистенцијалистичка.
- **Натуралистичка интелигенција**, способност препознавања и памћења детаља везаних за природу, биљке и животиње. Заступљена је код особа које воле природу.

- *Егзистенцијалистичка интелигенција* представља склоност промиšљању о настанку света, као и о узрочно – последичним односима у свакодневном животу.

Гарднер озбиљно подрива идеју операционализовања интелигенције, па и даровитости, преко количника интелигенције, указујући на мултидимензионалну природу овог конструкција (Летић, 2015). Његов модел вишеструких интелигенција, како наводе поједине ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008), указује на то да постоје различити модели учења и да на различите начине можемо да сазнајемо о свету који нас окружује. Такође, наводе да истраживања о когнитивним стиловима учења показују да дете постиже боље резултате ако му се омогући да учи на начин који му највише одговара. У складу са наведеним, истиче се да теорија вишеструких интелигенција може постати важан партнери успешног поучавања у музеју. Свака музејска активност требало би да подржи различите стилове учења посетилаца. Ова теорија има вишеструке импликације на дизајнирање музејске изложбе у смислу прилагођавања широком распону стилова учења посетилаца. Даље, исте ауторке истичу да би музеји треба да обезбеде вишеструке изворе сазнавања, као што су: приче, дискусије, квизови, текстуалне легенде, графички прикази, филмови, позориште, драме, игре улога, музичке перформансе, звучне поруке, просторије са књигама, компјутерима или сликовним и манипулативним материјалима и слично.

ЕДУКАТИВНЕ РАДИОНИЦЕ У МУЗЕЈИМА

У литератури (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) наилазимо на одређење радионичарског облика рада као практичног рада у савладавању махом једноставног задатка који се може реализовати путем игре. Овај облик рада доминира у децјим едукативним програмима у музејима и галеријама и акцентује већину савремених облика организованог рада. Њихов основни циљ је подстицање и развијање дивергентног изражавања.

У данашње време музеји су суочени са појавом нових технологија и методолошких приступа у едукацији и морају трагати за новим методама представљања својих садржаја посетиоцима (Бабић, 2009). Исти аутор истиче да више изложба сама по себи није довольна ако посете нису надограђене стручним вођењем, презентацијама и едукативним радионицама. Оно што је важно истаћи јесте да су музејске едукативне радионице намењене свим посетиоцима, а посебно деци и младима од предшколског узраста до факултета. Последњих година, према речима истог аутора, наши музеји покушавају да понудом нових

садржаја остану актуелни и у савременим условима. Радионице у музејима и галеријама подразумевају пролазак кроз неколико фаза:

- Прво настаје лични доживљај. Он је основа и сирови материјал који се кроз даљи процес разрађује, обогаћује и претвара у сазнање или увид, што и јесте циљ дечјих едукативних програма у музејима и галеријама.
- Друго, јесте уобличавање доживљаја. Уколико се не би уобличио неком симболичким средством, као што су реч, цртеж, покрет, доживљај би остао неартикулисан.
- Елаборација, обрада доживљаја и увид кроз размену у групи. (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008)

Такође, други аутори (Кушевић, 2014), наводе да је музејска радионица један од облика активности које музеј нуди својим посетиоцима. Радионице су везане за садржај или предмет из музеја и свака радионица има циљ, кориснике, контекст, медије и резултате. Музејски предмет је основа око које се догађа активност у музеју и може бити разумљив свим генерацијама. Проматрање предмета помаже посетиоцу да развије критичко проматрање које ће га подстаки на даље истраживање. Практичан рад помаже посетиоцима да се усмере на деловање, стварање и креативност. Учење у музеју догађа се по теорији која заговара да манипулисање предметом активира размишљање и закључивање, што је основна приказаних теорија. Музејски едукатори знају да је предмет почетна тачка која подстиче на размишљање и рефлексију, а не крај музејског искуства посетиоца.

Друге ауторке (Милутиновић, Гајић и Клеменовић, 2008) истичу да важно да едукатори пажљиво прате децу, коригују инструкције и увере се да ли су деца у потпуности разумела постављени захтев. Успех радионице, такође, зависи од сценарија који треба да обезбеди да свако дете буде активно у току рада. У том циљу могу се користити различите радионичарске технике, као што су: игре улога, симулације животне средине, вођена фантазија, вајање, квизови и слично. За потребе радионице могу се користити поред експоната и разгледнице, слайдови, цртежи, видео записи и друга средства.

ЗАКЉУЧАК

Анализом релевантне литературе можемо уочити да бројне савремене теорије учења утичу на развој околине за учење у музеју. Социјални контекст и интеракција са другима препознају се као веома

значајни за процес сазнања. Оно што се посебно истиче јесте да посетиоци морају бити активни да би учили и стварали значења. Промене у схватању самог процеса учења и природе сазнавања од музеја траже да постану центри за активно учење. Указује се на то да учење у музеју може да задовољи интелектуалну радозналост, прошири лична искуства, као и повезивање нових информација са претходним знањем.

Данас смо сведоци једног новог периода за музеје. Како би заузели своје место у данашњем друштву знања морају извршити одређене измене и прилагодити се савременим условима. Учење у музеју ума одређене предности у односу на формалне системе, од којих можемо истаћи да су посетиоци слободни да следе своје интересе, жеље, активно учествују у процесу учења и демократском дијалогу. Управо због свега овог музеји треба да постану места која ће бити приступачнија, занимљивија. Потребно је увећати могућности учења, социјалну интеракцију, водити рачуна о индивидуалној и социјалној природи учења, о времену потребном за размишљање, мотивацији и слично. Основу деловања музеја треба да чине жеље и потребе посетилаца. Фокус је на самом процесу учења и појединци свих узраста могу да уче својим темпом, да задовоље своју радозналост и употребе оно што су научили. Музеји нуде исклучиво учење које је базирано на реалним предметима.

Конструктивистички приступ музејској педагогији ставља посетиоца у центар интересовања, а не искључиво музејски садржај. Овај приступ, за разлику од трансмисионог, суштину учења не види у додавању нових информација старим, већ сматра да се знање конструише. Учење се посматра као активна партиципација оног који учи. При томе се у литератури истиче да је свако учење истовремено персонално и социјално и представља и индивидуални процес мењења личности, као и прилагођавање новим ситуацијама.

Свака од теорија коју смо приказали у раду наглашава своје специфично виђење стварности и тумачење процеса учења и тиме пружа различиту основу за васпитно-образовне активности. Међутим, треба истаћи схватања аутора у овој области да свака теорија у области образовања мора да се примењује активно, смисаено и стваралачки, а не као скуп унапред припремљених упутстава. Поред тога што се ови приступи међусобно разликују, они се донекле и подударају и сваки од њих има импликације за образовни рад музеја и могу се користити у ситуацијама учења у музеју. Музејске едукативне радионице су веома значајне, јер практичан рад помаже посетиоцима да се усмере на деловање, стварање и креативност. Учење у музеју на тај начин заговора манипулисање

предметом, активира размишљање и закључивање, што је основна приказаних теорија учења.

Literatura

- Babić, M. (2009). Muzejske edukativne radionice. *Muzeji*, (2), 103 – 119. Preuzeto 9. jula 2018, sa <http://www.anthroserbia.org/Content/PDF/Articles>
- Djui, Dž. (1970). *Vaspitanje i demokratija – uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
- Đorđević, J., Đorđević, B. (2016). *Priroda darovitosti i podsticanje razvoja*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja. Preuzeto 9. jula 2018, sa <http://www.sao.org.rs/documents/2016/Priroda%20darovitosti%20Djordjevic%20-%20Djordjevic.PDF>
- Gajić, O., Milutinović, J. (2011). Vaspitanje umetnošću – emancipatorski potencijal u društvu znanja. U: Gojkov G., Stojanović, A. (ur.): *Daroviti u procesu globalizacije* (177 -184). Vršac: Visoka škola za obrazovanje vaspitača Mihailo Palov.
- Gardner, H. (2011). Multiple intelligences: Reflections after thirty years. *National Association of Gifted Children Parent and Community Network Newsletter*: Washington, DC, Preuzeto 9. jula 2018, sa <https://howardgardner.com/papers>
- Grandić, R., Gajić, O. (2001). *Teorije intelektualnog vaspitanja*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kušević, M. (2014). *Muzejska radionica kao oblik edukacije*. Neobjavljen diplomski rad. Univerzitet u Zagrebu, Filozofski fakultet. Preuzeto 30. juna 2018, sa <http://darhiv.ffzg.unizg.hr/4378/>
- Letić, M.(2015). *Značaj moralnih i liderskih svojstava za ostvarenje darovitosti*. Neobjavljena doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet.
- Makdonald, Š. (ur.) (2014). *Vodič kroz muzejske studije*. Beograd: CLIO.
- Milanović, A. (2017). Teorije o darovitim. *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vanju*, 8(1), 191–201. Preuzeto 9. jula 2018, sa <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2466-3905/2017/2466-39051701191M.pdf>
- Milutinović, J. (2003). Informalno obrazovanje – pojmovni okvir i karakteristike. *Pedagoška stvarnost*, 5-6, 394 – 407.
- Milutinović, J. (2006). U susret promenama sistema vaspitanja i obrazovanja – muzeji kao paradigma učionice van škole. U E. Kamenov (ur.): *Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije* (250–264). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Milutinović, J. (2010). Učenje u muzeju. *Povijest u nastavi*, 2(16), 201-350. Preuzeto 9.jula 2018, sa <https://hrcak.srce.hr/82545>
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194. Preuzeto 8.jula 2018, sa <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2011/0579-64311102177M.pdf>

- Milutinović, J. (2015). Kritički konstruktivizam – koncepcija i mogućnosti u oblasti obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437-451. Preuzeto 9. jula 2018, sa
<https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0547-3330/2015/0547-33301503437M.pdf>
- Milutinović, J., Gajić, O. & Klemenović, J. (2008). Muzeji kao centri učenja: Umetnička dela u funkciji razvoja percepcije i dečjeg stvaralaštva. U B. Kulić & D. Randaco (ur): *Oseti umetnost: interkulturnalno iskustvo u muzejskoj edukaciji* (119 - 265). Novi Sad: Galerija Matice srpske.
- Piaget, J. (1990). Učenje i razvoj. U: *Zbornik br. 3: Kognitivni razvoj deteta* (str. 27-37). Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Zorić, V. (2010). Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Djuija. *Pedagogija*, 65(3), 396-405.

Jovana Joković

LEARNING IN A MUSEUM WITH A REFERENCE TO SOME LEARNING THEORIES

Abstract: In a contemporary society, museums are exposed to various challenges that have been conditioned by political, economic and cultural changes. Although about the educational function of museums, as institutions of informal education, is spoken since the museums have become a public institution, in the last decades educational work in the museum has been gaining an increasingly important place. Recently, constructivism as theoretical orientation has a great influence on museums, especially on the field of his educational work. The aim of the paper is to look at the learning theories that have implications for educational work in the museum. In that sense following theories are presented: Dewey's theory of experience, thinking and learning; Piaget's developmental theory; socio-cultural theory of Vigotsky; Bruner's conception of learning, categorization and search for meaning, as well as Gardner's theory of multiple intelligences. These theories provide a complex insight into the learning process and the ability to apply them in museum programs. Also, the focus of theoretical consideration is the importance of pedagogical workshops in museums, which represent the practical application of above mentioned theories. As a conclusion, it is stated that learning in a museum takes place according to a theory that advocates manipulating the subject and encourages activity and conclusion, which is the basis of the theories presented in the paper.

Key words: learning, museum, constructivism, education, pedagogical workshops

Dr. Mojca Blažič²⁰

Univerza v Novem mestu
Fakulteta za ekonomijo in informatik

Оригинални научни рад

Српска академија
образовања

Годишњак за 2018. годину

УДК: 37.033.

стр. 89 - 116

PRISPEVEK NOTRANJEGA OKOLJA ORGANIZACIJE K PRIDOBIVANJU IN RAZVOJU KARIERNIH KOMPETENC MENEDŽERJEV

POVZETEK

Radikalne (organizacijske) spremembe so ustvarile pomembne izzive za posameznike in organizacije in sočasno vplivale tudi na spremembe v samih organizacijah ter na postopke in prakse ravnanja s človeškimi viri. Hkrati so privedle do rekonceptualizacije kariere in razvoja novih teorij razvoja kariere, postavljeni so novi koncepti in modeli, spremenila se je vloga organizacije in posameznika pri načrtovanju in razvoju kariere. Ko govorimo o vlogi, ki jo ima organizacija, govorimo pravzaprav o vlogah in nalogah kariernega menedžmenta pri razvoju kariere. Pogosto je sistem kariernega menedžmenta v organizacijah tarča kritik, ker ne upošteva v zadostni meri različnih faktorjev, ki vplivajo na sam sistem kariernega razvoja v organizaciji. Govorimo o notranjem okolju organizacije in vplivu izbranih elementov na karierni razvoj zaposlenih. S kvantitativnim empiričnim pristopom v raziskovanju smo razkrili zastopanost kariernih kompetenc ciljne skupine, ob tem pa izpostaviti posamezne elemente notranjega okolja, ki signifikantno vplivajo na karierni razvoj menedžerjev. Poudarili smo pomen posameznih elementov in aktivnosti organizacije, ki morajo biti zastavljene tako, da zadovoljujejo potrebe posameznika po osebni in profesionalni rasti in delovati kot povezovalni mehanizem med posameznikom in organizacijo, katere namen je pridobivanje specifično usposobljenega človeškega kapitala za doseganje konkurenčne prednosti organizacije.

Ključne besede: kariera, karierni razvoj, menedžer, karierne kompetence, notranje okolje organizacije.

Abstract:

²⁰ mojca.blazic1@guest.arnes.si

1 UVOD

Živimo v času, ko se družbena paradiigma, še posebej v zadnjih desetletjih, zelo hitro vsesplošno spreminja. Spremembe, predvsem zaradi vpliva globalizacije, razvoja informacijske tehnologije in večanja konkurenčnosti, so zahtevale in še vedno zahtevajo od organizacij fleksibilnost in hitro prilagajanje novim zahtevam. Organizacije enaindvajsetega stoletja delujejo v vse bolj dinamičnem okolju, ki med drugimi spreminja tudi naravo dela ter tako korenito posega v pravice in obveznosti posameznikov in organizacij. Vrednost zaposlenih, zmožnih nenehnih in hitrih prilagajanj gospodarskim, ekonomskim, političnim ter socialnim spremembam, tako vse bolj raste. Množična odpuščanja in zmanjševanje števila zaposlenih so postala vsakodneven pojav na globalnih in lokalnih trgih. Izguba in pomanjkanje novih delovnih mest ter s tem zniževanje zaposlenosti je povzročilo močan porast brezposelnosti. Podpovprečna produktivnost, merjena z dodano vrednostjo na zaposlenega, je poleg strukture gospodarskega sektorja in drugih dejavnikov, slabša tudi zaradi neustreznega nabora ustreznih kompetenc in usposobljenosti. Nestabilnost trga dela in varnost zaposlitve ne prizanaša posameznim sektorjem, niti visoko izobraženim strokovnjakom, menedžerjem, raziskovalcem.

Posledično se je tudi pogled na sistem razvoja človeških virov zadnjih desetletij bistveno spremenil. S perspektive organizacije je jasno, da le-te potrebujejo zaposlene z veliko znanja, ki bo zaradi potrebe po konkurenčnosti čim bolj specifično. Nič ne bo odveč, če ponovimo pogosto zapisano »modno« frazo, da je organizacija dobra le toliko, kolikor so dobri njeni zaposleni. Marsikdo, še posebej v menedžmentu, se vpraša, zakaj se je potrebno ukvarjati z zaposlenimi? Kdo je odgovoren za kadre in njihov razvoj? Ali je področje obvladovanja kadrov v organizaciji enakovredno drugim poslovnim področjem? Od ravnanja vodstva z zaposlenimi, še posebej z vodstvenim in vodilnim kadrom, je odvisno, ali bo podjetje uspešno in učinkovito ali ne, zato je nujno, da je ravnanje s človeškimi viri obravnavano procesno. Sistem razvoja kariere je tako integralen del menedžmenta človeških virov v organizaciji, ki se prilagaja potrebam posameznika, organizacije in spremembam okolja.

Danes je razvoj kariere odraz fleksibilnosti posameznika. Načrtovanje kariere je proces, kjer se posameznik odloči za svojo poklicno pot, njen potek in razvoj. Govorimo o individualizaciji odgovornosti za karierni razvoj in tako ni mogoče pričakovati, da bodo same organizacije poskrbeli za razvoj kariere zaposlenih. Ker je namen razvijanja kariere zagotoviti čim večjo skladnost

med interesni posameznika, njegovimi sposobnostmi, vrednotami, potrebami ter potrebami in zahtevami delovnega mesta, predstavimo razvoj kariere kot sredstvo povezovanja med posameznikovimi cilji in potrebami dela.

To pa so tudi razlogi, da področje razvoja kariere v organizacijah postaja vedno zanimivejše raziskovalno polje, saj interesno povezuje raven posameznika in raven organizacije pri proučevanju sprememb na področju dela. Posameznik in organizacija poskušata skupaj poiskati pot razvoja zaposlenih za doseganje višje stopnje produktivnosti, pripadnosti organizaciji, zadovoljstva in profesionalne rasti.

Trend individualizacije zaposlenih in ostali vplivi na delovanje organizacije v poslovnem svetu postavlja koncept razvoja kariere pred nove izzive. Trg dela zahteva od odraslih ustrezne vire in sposobnosti za uspešno vodenje svoje karierne poti; vse več je samoupravljanja kariere. Ta sprememba v smeri razvoja lastne odgovornosti in vodenja kariere odpira vprašanje, zakaj in na kakšen način so nekateri pri tem uspešni in drugi ne. Odgovor lahko iščemo v pojmu karierne kompetence, ki je v strokovni literaturi definiran kot upravljanje in vodenje (ang. »self-management«) delovnih in učnih izkušenj za doseganje želenega kariernega napredka (Kuijpers et al., 2006a, str. 169), zato je pomembno, da pridobimo karierne kompetence (poleg poklicnih kompetenc in specifičnih delovnih sposobnosti), kar pomeni, da so te kompetence nujne za uspešno kariero. Poudariti je treba pomen znanja kot ključnega dejavnika razvoja, zato postaja permanentno in organizirano učenje v organizaciji potreba, ki prispeva k spremembam vedenja posameznika, rasti organizacije in družbe kot celote. Posameznik je v svetu dela uspešen, če se je zmožen primerno odzivati na okoliščine in se prilagajati ter zmožen večkrat menjati službo ali poklic, za kar pa je ključna spremnost načrtovanja in vodenja kariere.

Ugotavljamo, da evropske smernice in nacionalna politika podajajo smernice za razvoj kompetenc in da se v Sloveniji posamezne aktivnosti izvajajo pod različnimi imeni (poklicno svetovanje, karierna orientacija...) za različne ciljne skupine (šolarji, študentje, brezposelni) (Niklanovič, 2007, 2009), pri čemer pa so zaposleni, predvsem višje izobraženi, potisnjeni na obrobje, kot da ukrep vseživljenjske karierne orientacije za njih ni aktualen. Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karierne orientacije (2014) kot usmeritev/cilj navaja večjo usposobljenost posameznika za vodenje kariere, za kar pa mora imeti razvito »kompetenco za vodenje kariere«. Se pravi, da morajo posamezniku biti nudene priložnosti za razvoj večin vedenja kariere, ki bi mu omogočale, da uspešno vodi svojo karierno pot. Učne možnosti za načrtovanje kariere so povsod okrog nas, vsekakor pa je glavni namen, da te

učne možnosti »zgrabimo« ob pravem času in s pravim namenom, ob tem pa pristopiti z bolj sistematičnimi oblikami učenja pri reševanju izzivov v karieri in diagnosticiranja priložnosti za karierne premike.

Ugotavljam, da je ciljna skupina menedžerji, kot nosilci in prenašalci specifičnih znanj v organizaciji, ključna za razvoj in bogatenje človeškega kapitala (ki je v Sloveniji premalo izkoriščen), s tem tudi intelektualnega kapitala, ki organizacijam zagotavlja konkurenčno prednost. Razvoj kariere lahko deluje kot povezovalni mehanizem med posameznikom in organizacijo. Menedžerji imajo pri načrtovanju kariere v organizaciji posebno vlogo. Ne samo, da zastopajo razvojno pot organizacije, zaposlenim naj bi pomagali oblikovati njihovo kariero, hkrati pa morajo skrbeti tudi za lastno kariero. Opravljena raziskava o slovenskem menedžmentu (Cimmerman, 2003) je že petnajst let nazaj opozorila na izzive menedžerjev in organizacij kot izhodišče za želene spremembe pri delu z ljudmi. Študija je med drugimi pokazala premajhno zavedanje svoje vloge menedžerja in manko praktičnih veščin pri vodenju ljudi, a prednost menedžerjev je ravno njihov velik razvojni potencial. Kanter (1989, v Torrington, Hall, Taylor, 2005, str. 408) je že četrt stoletja nazaj izpostavil, da se tudi menedžerji ne bodo mogli več zanesti na organizacije pri njihovem kariernem razvoju, ampak se bodo morali naučiti, kako načrtovati svojo kariero. Ob tem ugotavljam, da v slovenskem prostoru ni opravljene študije, ki bi proučevala, katere kompetence mora posedovati menedžer za uspešno vodenje lastne karierne poti. Prikazana bo vsebina kariernih kompetenc in vpliv različnih dejavnikovnotranjega okolja organizacije za razvoj kariernih kompetenc menedžerja. Te študije so redke tudi v evropskem prostoru.

2 OPREDELITEV KARIERE IN KARIERNIH KOMPETENC

Zanimanje za posameznika na delovnem mestu se je pravzaprav začelo že z industrijsko revolucijo. Iz tistega časa izhajajo prve raziskave o človekovih zmožnostih, na temelju katerih so se sčasoma razvile prve karierne teorije. V strokovni literaturi najdemo dve prelomnici, ko je kariera postala aktualen predmet raziskovanja in sicer po letu 1950, ko je izšlo nekaj teorij o karieri in po letu 1970, ko so kariero zaposlenih pričeli množično proučevati. Že takrat so uspešna podjetja po svetu spoznala, da jim konkurenčno prednost zagotavljajo le zaposleni oziroma človeški viri, tako tudi praksa vodenja kariere postane pomemben element menedžmenta človeških virov. Zadnja velika prelomnica na področju proučevanja in razvoja kariernih teorij je bila v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, ko je prišlo do razvoja novih teorij, poskusa poenotenja teoretičnih konceptov in končnega razpada v več smeri.

Definicij o karieri je mnogo, pojmovanje kariere se odziva na sodobni razvoj družbe, lahko bi rekli na vedno večji ekonomistični pogled na posameznika in njegovo delovno vlogo. Znano je, da ni enotne opredelitve pojma kariere in da je zlasti v zadnjem času v zvezi s pojmovanjem kariere prišlo do velikih sprememb, ki bi jih glede na različne opredelitve lahko strnili v naslednje ugotovitve (Možina in sod., 2002, str. 73), te pa so aktualne še danes:

- kariera dobiva vse bolj nevtralen pomen;
- vzorci karier so vse bolj pestri, pri čemer smeri ne gredo samo navzgor, ampak tudi vodoravno, pomembne so spremembe v karieri, zlasti za osebni razvoj posameznika;
- pojem kariere se širi, poleg delovnih izkušenj postajajo pomembni tudi čas brezposelnosti, vloga družine in njen vpliv;
- organizacije, ki nadzirajo kariero, niso zgolj zaposlitvene organizacije, temveč njihovo vlogo prevzemajo druge organizacije, pomembna pa postaja zlasti skrb posameznika za lastno kariero.

Tradicionalni karierni modeli oz koncepti so se umagnili pred novimi mnogosmernimi perspektivami. Ekonomski, socialne in politične spremembe so modificirale delovne relacije, dinamiko trga dela in kariero, kar je še posebej razvidno v državah Zahodnega sveta. Predvsem nova ekonomija, ki jo okarakterizirajo delovne aktivnosti na nacionalni in globalni ravni–ekonomski vplivi/ sprememba tehnologij, priložnosti, nesigurnost, fleksibilnost, negotovost sobivanja, ...vpliva na zmedenost delavcev in oblikovalcev politik. Nove razmere na trgu dela, v negotovem gospodarstvu, kličejo po tem, da ne gledamo na kariero kot na doživljenjsko zavezanost enemu delodajalcu, temveč ponavljajoče ponujanje svojih spremnosti in uslug vrsti delodajalcev, ki potrebujejo projektne sodelavce. V okviru sodobnega pojmovanja kariere je zelo razširjena Hallova opredelitev kariere (v: Možina in sod., 2002, str. 73), ki meni, da je gledanje na kariero kot proces postopnega vzpenjanja navzgor z naraščajočimi dohodki, močjo, statusom in varnostjo mrtvo. Po njegovem je treba kariero pojmovati v smislu vseživljenjskega učenja in pridobivanja izkušenj z delom.

Schein (1978) razvoj kariere vidi kot usklajevalni proces med delovno organizacijo in posameznikom in poteka vzporedno z družinskim življenjem in individualnim razvojem. Brečkova (2006, str. 33) posebej definira delovno kariero kot »izobraževalno pot posameznika, pri čemer se ta izobražuje, usposablja in izpopolnjuje za organizacijske vloge, ki mu dajejo občutek osebnega napredovanja in uspešnosti pri delu«, medtem ko v sam koncept kariere vključi Scheinov vidik in jo opredeli širše: »Kariera v širšem smislu zajema aktivnosti, ki izvirajo iz posameznikovega bio-socialnega, družinskega in delovnega cikla, se med seboj tesno prepletajo in vplivajo na smer, intenzitetu in hitrost njegovega osebnega razvoja« (prav tam).

Greenhaus (Greenhaus, 1989, v: Brečko, 2006, str. 30) je kariero pojasnjeval s posameznikovo visoko stopnjo delovne zavzetosti in njegovim razvojnim napredkom v delovni vlogi. Razлага, da podana definicija združuje objektivne sestavine (delo) in subjektiven pogled posameznika (stališča, vrednote in pričakovanja) tako, da so zaposlitvene aktivnosti in posameznikove reakcije sestavine v karieri. Karierne spremembe povzema z ugotovitvijo, da je nekoč kariera odražala napredek v delovnem življenju ter visoko mero truda, vloženega v ta napredek, sedaj pa jo vse bolj dojemamo kot vzorec delovnih izkušenj, katere določajo smernice posameznikovem življenju (Cvetko, 2002, str. 47). Ta definicija je skladna s predstavo, da je kariera proces, v katerem vsak posameznik doživlja kariero ne oziraje se na poklic, nivo napredovanja ali stabilnost delovnega mesta.

Sullivan in Baruch (2009, str. 1543) sta kariero definirala kot »posameznikove z delom povezane in druge pomembne izkušnje, tako v organizaciji in izven nje, ki oblikujejo edinstven vzorec v posameznikovem življenju«. Tako ta definicija upošteva tako fizično mobilnost med položaji, poklici, organizacijami in industrijami, kot tudi posameznikovo subjektivno zaznavo različnih kariernih dogodkov. Avtorja sta izpostavila še osebne dejavnike ter zunanje, kontekstualne dejavnike, ki vplivajo na kariero posameznika, kot so: nacionalna kultura, ekonomija, politično okolje...(Sullivan, Baruch, 2009).

Vzorci kariere tako postajajo vse bolj pestri, pri čemer pa je nujno izpostaviti vse večji poudarek na osebnem razvoju posameznika (Merkač-Skok, 2005, str. 140; Možina, 2002, str. 74). Vsak zaposleni ima v podjetju svoje interese in potrebe, ki jih skuša z delom uresničiti. Pomembno je, da zaposleni aktivno sodeluje pri lastnem razvoju in s tem napreduje.

Karierna pot vsakega posameznika je edinstvena glede na zastavljene cilje, osebnostne lastnosti posameznika ter specifik samega delovnega mesta. Kariera je tako razpeta skozi čas, karierni koraki so lahko linearni ali v vse smeri, na več strokovnih področjih, v večih organizacijah. Predvsem za zahodni svet (Evropa, S. Amerika) velja individualni pristop k razvoju kariere, ki bazira na interesih in ciljih posameznika.

Organizacije vedno bolj gledajo na razvoj kariere kot na sredstvo povezovanja med posameznikovimi cilji in potrebami dela. Cilj razvoja kariere je povezovanje potreb, znanja in veščin zaposlenih z obstoječimi in bodočimi potrebami organizacije – prave ljudi na prava delovna mesta v pravem trenutku. Pomen je v kontinuiranem, organiziranem in

formaliziranem procesu, ki temelji na predpostavki, da so ljudje največje bogastvo organizacije (Bogićević Milikić, 2011, str. 238). Arthur (2001) definira kariero kot »razvijajoče zaporedje delovnih izkušenj neke osebe skozi čas«, iz katere je razvidna večdimenzionalnost. Kariera je tako lahko tudi neplačano delo in izpušča napredovanje kot predpogoj za uspeh. Kariera ima kontinuiteto, vključuje preteklost in vpliva na prihodnost. Rečemo lahko, da je razvoj kariere proces, v katerem sta »posameznik in organizacija partnerja v širjenju (večanju) znanja, spremnosti, kompetenc in vedenj za izpolnjevanje trenutnih in bodočih delovnih nalog (Gilley, Eggland in Gilley, 2002, str. 94; v: McDonald in Hite, 2016, str. 4).

Pregled sodobnih praks zaposlovanja je pokazal, da je socialna reorganizacija dela proizvedla novo psihološko pogodbo med organizacijami in njihovimi člani (Teorija izgradnje kariere, 2015), na podlagi katere se je narava kariere transformirala iz tradicionalnih birokratskih oblik v nove brezmejne (Arthur, Rousseau, 1996) in spremenljajoče se (Hall, 2004) oblike. Kariera upodablja človeka kot osnovno enoto v organizaciji/ureditvi dela (Arthur, Rousseau, 2001, str. 3).

O brezmejnji karijeri govorimo, kadar dejanska kariera ali pomen kariere presega meje ene poti znotraj okvirjev enega delodajalca. Posledica tega je lahko kariera pri mnogih delodajalcih skozi spremembe v delovnem mestu ali celo poklicu; kariera, pomen katere se oblikuje zunaj okvirjev delodajalca skozi zunanja omrežja informacij; ali kariera, kjer je posameznik neodvisen od organizacije, del katere je (Arthur, Rousseau, 1996; Baruch, 2006). Tako so kariera in odločitve o njenem razvoju v rokah individualne osebe in ne institucije (Peiperl, Arthur, 2000, str. 6;) Osnovno vodilo brezmejne kariere je ultimativna odgovornost posameznika za karierni razvoj (Suellen, Littleton, Arthur, Rousseau, 2000, str. 110; Arthur in Rousseau, 2001, str. 11).

Hall je idejo o protejski karieri oživel z izdajo knjige *The Career is Dead—Long Live the Career* (1996a) in jo z metaforično uporabo grške mitologije opredeli kot sposobnost posameznika preoblikovanja svojih znanj, spremnosti in sposobnosti tako, da bodo ustrezale trenutnim delovnim zahtevam in delovnemu okolju z ciljem ostati aktualen (ang. marketabe). Hall (2006a, str. 8; 2009) protejsko kariero opiše kot proces, ki ga upravlja posameznik in ne organizacija. Kot pravi Hall (1996a, str. 10), je protejska kariera »pogodba s samim seboj, namesto z organizacijo«, ko posamezniki prevzamejo odgovornost in preoblikujejo svojo poklicno pot, v skladu s svojimi osebnimi težnjami. Sestavljena je iz izkustev posameznika, pridobljenih v procesu izobraževanja, usposabljanja, dela v različnih

organizacijah, različnih poklicnih področjih in podobno, s ciljem samouresničevanja, samoaktualizacije, izpolnitvi ciljev na delovnem

Posledica razprav o odnosu med obema teorijama je pojav novih modelov, kot rezultat integrativnega združevanja različnih idej iz protejskih in brezmejnih konceptov. Ti so se pojavili kot odgovor, da pojasnijo razmerje med protejskim in brezmejnimi razumevanjem kariere, saj je težko »določiti, kje se brezmejnost konča in začne protejskost« (Hall, 2008, str. 285).

Kot odgovor na spremjanje organizacije sta Parker in Arthur (2000, str. 101) razširila pogled brezmejne kariere ter jo poimenovala »inteligentna kariera«. Teorija temelji na konceptu intelligentne organizacije, katere temeljne vrednote so: kultura podjetja (vrednote in prepričanja, ki podpirajo strateško vedenje); sposobnosti, ki vključujejo znanje in spretnosti, ter komunikacijske mreže (Poulsen, Arthur, 2005, str. 77). Tem kategorijam »intelligentna kariera« ponuja tri oblike »vedenj«, ki so karierne kompetence vsakega posameznika in so razdeljene na tri sklope, med vsemi tremi vedenji pa je tesna povezava oziroma medsebojni vpliv.

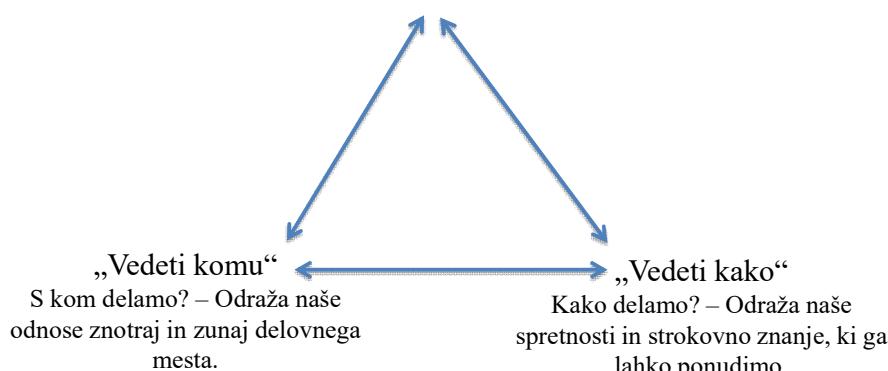
Intelligentna kariera (shema 1) izpostavlja sposobnosti posameznika pri uspešnem upravljanju z lastno kariero in označuje tri temeljne elemente (Arthur, Claman, DeFillippi, 1995) za doseganje tega cilja:

- vedeti zakaj (vrednote, nagnjenja, notranje potrebe, identiteta, življenjski stil),
- vedeti kako (karierne kompetence, eksplisitno ter tacitno znanje) ter
- vedeti komu (družbena omrežja, odnosi, sposobnost vzpostavljanja stikov).

Shema 1: Teoretski okvir intelligentne kariere – interakcija med vedenji

„Vedeti zakaj“

Zakaj delamo? – Odraža naše vrednote, interese, motivacije in relacije med delom in družino.



Vir: Parker, P. et.al. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. Journal of Vocational Behaviour, l. 75, št. 3, str. 293.

Čeprav teorija intelligentne kariere temelji na treh oblikah »vedenja«, pa karierni razvoj poteka v interakciji med njimi. Natančneje, obstaja šest kombinacij, ki jih moramo vzeti v obzir. Inteligentna kariera poudarja predvsem elemente pristopa k razvoju kariere, oziroma k razvoju kariernih kompetenc (Poulsen, Arthur, 2005, str. 77), ki so med seboj v tesni povezavi oziroma medsebojno vplivajo. Karierna kompetenca vedeti zakaj, energija, smisel, motivacija, identifikacija s poklicnim življenjem, se prenaša v kariero vsakega posameznika in ga vodi do izboljšane učinkovitosti in s tem povezanim učenjem. Tukaj nastopi potreba po osvojitvi karierne kompetence vedeti kako, ki se opredeljuje kot spremnost, strokovno znanje, izkušnje, tiho in eksplicitno znanje (vedeti zakaj – vedeti kako). Osvojeno znanje vpliva na večjo delovno uspešnost, samozavest in poklicno identiteto (vedeti kako – vedeti zakaj) ter prinaša kontakte in večji ugled (vedeti kako – vedeti komu). Osvojitev karierne kompetence vedeti zakaj ima prav tako vpliv na karierno kompetenco vedeti komu, kajti prizadevanje »vedeti zakaj« vodi k iskanju novih odnosov, ki omogočajo kariero (vedeti zakaj – vedeti komu). Odziv karierni kompetence vedeti komu ponovno obnovi karierno kompetenco vedeti zakaj, ki se kaže v karierni motivaciji (vedeti komu–vedeti zakaj) in prav tako karierno kompetenco vedeti kako, ki se kaže v priložnosti grajenja novih oziroma v izboljšanju dosedanjih spremnosti (vedeti komu–vedeti kako). To pomeni, da ima investicija v samo enega izmed vedenj neposredni vpliv na preostali dve (Inkson, Arthur, 2001, str. 51–52). Osebe, ki se zavedajo teh

povezav, so bolj pripravljene poiskati in izkoristiti potencialne karierne priložnosti (Poulsen, Arthur, 2005, str 77).

Pa vendar lahko najdemo študije, ki so kljub brezmejnosti in protejskosti poročale, da tradicionalna kariera ostaja značilnost sodobnih organizacij. Na primer, McDonald, Brown in Bradley (2005) so v svoji študiji poročali o posameznikih, katerih karierna pot je tradicionalna. Kar pomeni, da so svojo karierno pot redkeje spreminali, večina pa jih je delala za svojo organizacijo 10 let in več, medtem ko je tudi organizacija zaposlitve »nagrajevala« zvestobo, mobilnost pa so povezovali z geografsko mobilnostjo, kar je v večji meri veljalo za menedžerje v študiji. Tako so nekateri teoretiki (npr. Granrose in Baccili, 2006) v svojih študijah ugotavliali, da nekateri posamezniki sprejemajo »hibridne« kariere (ang. hybrid career), za katere je značilna kombinacija elementov tradicionalnih in sodobnih konceptov, na primer varnost zaposlitve in napredovanje po lestvici ter odprto, spodbudno delovno okolje (kot vsebina psihološke pogodbe).

Ob pregledu sodobnih kariernih konceptov ugotavljamo, da karierne kompetence odražajo posameznikovo interpretacijo svoje situacije na karierni poti, ki se v skladu s spreminjačim se okoljem stalno spreminja. Proses kariernega razvoja se razvija glede na osebne karierne cilje in sprejete načrte ukrepov, posameznikove osebne značilnosti, vrednote in sposobnosti pa ob stalni interakciji z organizacijo določajo uspeh pri izpolnjevanju le-teh (Beheshtifar, 2011). Organizacije lahko podprejo zaposlenega v njegovih prizadevanjih uresničevanja kariernih ciljev z uporabo kompetenčnih modelov, katerih splošni cilj je izboljšati individualno uspešnosti za doseganje uspešnosti organizacije. Zato karierne kompetence prinašajo recipročne koristi za posameznika in organizacijo; individualne kompetence postajajo tako tudi kompetence organizacije, vključene v njihove prakse upravljanje kariere, razumevanje relacij pa postaja vprašanje ključnega pomena za doseganje uspeha posameznika, zaposlenih in organizacije.

3 POSAMEZNIK IN ORGANIZACIJA V PROCESU KARIERNEGA MENEDŽMENTA

Radikalne organizacijske spremembe so ustvarile pomembne karierne izzive za posameznika in organizacije (Fish, Wood, 1993, v: Collin in Young, 2000, str. 229) in sočasno vplivale tudi na spremembe v samih organizacijah in na postopke in prakse kariernega menedžmenta. Tradicionalni modeli kariernega menedžmenta in strukture so bili (in še vedno so) pred izzivom prilagajanja vse bolj kompleksnim, raznolikim in fluidnim organizacijam (Doyle, 2000). V mnogih organizacijah je karierni menedžment sinonim za sofisticirane

strukture, procese in metodologije, ki usklajujejo raznolike karierne cilje in aspiracije posameznika z cilji organizacije. Splošni cilj kariernega menedžmenta je zagotoviti, da bodo investicije v kariero posameznika in njegov razvoj usmerjene v zagotavljanje kratkoročno in dolgoročno zastavljenih ciljev organizacije (Doyle, 2000, str. 231). Izpostaviti moramo, da je karierni menedžment aktivnost posameznika, in ne organizacije, vendar je razumevanje kariernega menedžmenta pomembno iz obeh vidikov: posamezniku pomaga pri učinkovitem kariernem razvoju in organizaciji pri razumevanju kariernih odločitev njihovih zaposlenih ter razreševanju morebitnih kariernih dilem s aktualnimi in prilagojenimi razvojnimi programi v trenutni fazi kariernega razvoja posameznika. Organizacija se zaveda pomena človeških virov za poslovanje ter da ne more biti odvisna samo od subjektivnih odločitev posameznikov. Prav tako se posamezniki zavedajo, da je kariera pomembna za kvaliteto njihovega delovnega življenja in da skrbi zanjo ne morejo prepustiti samo organizaciji.

Današnji zaposleni zahteva visoko stopnjo nadzora nad svojo kariero in svojim življenjem, zato bomo upoštevali preprosto definicijo, ki opredeljuje karierni menedžment kot »proces, v katerem posameznik razvija, implementira in nadzoruje zastavljene karierne cilje in strategijo« (Greenhaus, 2010, str. 12). Greenhaus (2008, str. 10) opredeli karierni menedžment kot upravljanje kariernih vzorcev, znotraj katerih se prepletajo delovne in osebne izkušnje posameznika, medtem ko Schein (1978, str. 14) razume karierni menedžment kot »dialog med posameznikom in organizacijo, v katerem prihaja do procesa medsebojnega usklajevanja individualnih kariernih želja s potrebami organizacije.

Karierni menedžment lahko na hitro predstavimo z nekaj iztočnicami. Gre za stalen proces, skozi katerega posameznik zbira relevantne informacije o sebi in sferi dela, razvije jasno/natančno sliko o svojih sposobnostih, interesih, vrednotah in življenjskem slogu, kakor tudi o alternativnih poklicih, delu in organizacij, razvija realne karierne cilje, ki temeljijo na zbranih informacijah, kot tudi pridobiva povratno informacijo o učinkovitosti karierne strategije in pomembnosti zastavljenih ciljev (Greenhaus et al, 2008, 2010). Posameznik mora biti zmožen izbora različnih možnosti in dejavnosti na način, da bo lahko izkoristil svoje znanje, izkušnje in zavezost odločitvam ter iskal odgovore na »kaj«, »kako« in »zakaj«. S setom kariernih kompetenc si bo lažje ustvari jasno sliko o možnih zaposlitvah in karierni poti, ki je v skladu z njegovimi vrednotami, interesi in sposobnostmi.

Vseeno ne smemo pozabiti, da je posamezniki doživljajo kariero skozi organizacijo (McDonald, Hite, 2016, Baruch, 2006). Kot ugotavlja Baruch

(2006, str. 129), razvoj kariere, podprt s strani organizacije ni zastarel in neuporaben mehanizem upravljanja s človeškimi viri, saj želja po konkurenčni prednosti organizacije vse bolj izpostavlja pomen specifično usposobljenega človeškega kapitala. Tudi Poulsen in Arthur (2005, str. 78) izpostavita koristi razvoja kariere z implementacijo »inteligentne kariere« v organizacijski kontekst, ki so tako na strani posameznika kot na strani organizacije, saj ta koncept omogoča posamezniku razumevanje pomena in načina vodenja svoje kariere, organizaciji pa sočasno omogoča boljše razumevanje raznolikosti zaposlenih in poskrbi za karierno izobraževanje.

Iz vidika organizacije razumevanje razvoja kariere obravnava vpogled, kako organizacije strukturirajo karierni napredok svojih zaposlenih in kako posamezniki upravljam svojo kariero znotraj organizacije. Z vidika organizacije razumemo razvoj kariere kot proces, v katerem zaposleni strateško raziskujejo, načrtujejo in oblikujejo svoje karierne poti na podlagi povratnih informacij in smernic, ki jih zagotavljajo vodstveni delavci in organizacija.

3.1. Prispevek notranjega okolja organizacije k razvoju kariere

Sistem razvoja kadrov mora biti organiziran tako, da prispeva k uspešnosti in učinkovitosti organizacije na način, da zagotavlja optimalno usposobljenost zaposlenih za delo, da prispeva k motivaciji zaposlenih za delo in k izboljšanju določenih (zunanjih) dejavnikov učinkovitosti organizacije. Značilnosti organizacije, kot so velikost organizacije, panoga delovanja, oblika organizacije, trg delovanja idr. so zagotovo tiste lastnosti, ki prispevajo k razmisleku ob planiranju in implementaciji kariernega razvoja za zaposlene. McDonald in Hall (2016, str. 42–43) kot značilnosti organizacije, ki sovplivajo na sistem kariere v organizaciji, še posebej izpostavita elemente notranjega okolja organizacije, kot so vrednote, kultura in navade organizacije, strateška usmerjenost organizacije, ki mora podpirati kulturo kariernega razvoja v organizaciji, trenutna baza kadrov, na podlagi katere lahko pripravimo analizo obstoječih kompetenc zaposlenih, znanj, spremnosti in kariernih ciljev in oceno potreb po kadrih v prihodnje ter tradicija razvoja kariere v organizaciji in njena vključenost v strateško usmerjenost.

Aktivnosti organizacije, ki so pomembne za razvoj kariere svojih zaposlenih, se razlikujejo od aktivnosti kariernega menedžmenta, ki da izvaja posameznik, čeprav se med seboj v večji meri dopolnjujejo, kot pa izključujejo. Organizacija mora poskrbeti za sistematičen in načrten razvoj zaposlenih glede na potrebe delovnega mesta z izvajanjem permanentnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja vseh sodelavcev, razvoj njihovih kompetenc, motiviranje, upravljanje njihove karierne poti,

nagrajevanja, stimuliranja, usmerjanja, svetovanja, spodbujanja, razvijanja njihovih potencialov, prednosti ter podob v skladu s temeljnim ciljem menedžmenta kompetenc, ki sledi filozofiji »prave ljudi na prava delovna mesta« za doseganje odličnosti posameznika, delovnega mesta in organizacije. To znanje pa se akumulira v intelektualni kapital organizacije, katerega bogatenje pomeni ustvarjanje trajne konkurenčnosti podjetja v družbi znanja. Pomen je v kontinuiranem, organiziranem in formaliziranem procesu, ki temelji na predpostavki, da so ljudje največje bogastvo organizacije (Bogićević Milikič, 2011, str. 238).

Zagotovo ni to dokončen seznam posameznih značilnosti v organizaciji, ki z različno jakostjo prispevajo k razvoju kariere v organizaciji, opomniti pa želimo, da ti faktorji obstajajo, in da je upoštevanje njihovih vplivov priporočljivo pri kreiranju dinamičnega in odzivnega sistema razvoja kariere v organizaciji, kar v nadaljevanju dokažemo tudi s predstavljenimi ugotovitvami naše raziskave.

4 MENEDŽER TER VSEBINA IN RAZVITOST NJEGOVIH KARIERNIH KOMPETENC OB PODPORI NOTRANJEGA OKOLJA ORGANIZACIJE

Menedžer je tisti kader v organizaciji, ki je nosilec odgovornosti za reševanje problemov in izzivov v zvezi z načrtovanjem, organiziranjem, vodenjem in ocenjevanjem razpoložljivih virov za doseganje ciljev organizacije v skladu z zastavljenimi cilji, vizijo in strategijo razvoja organizacije. Negovo delo obsega vodenje poslovanja podjetja in vodenju ljudi v podjetju. Menedžerjevo delo je kompleksno in večdimenzionalno, zato zahteva visok razpon znanj in sposobnosti. Med drugimi je glavna naloga menedžerjev spremjanje uspešnosti in razvoj potenciala zaposlenih, spodbujanje njihovega razvoja, opozoriti na vpliv sprememb v okolju, poslovanju in organizacije na spremenjene potrebe po znanju in veščinah (Bahtijarevič Šiber, 1999, str. 859), s ciljem doseganja njihove čim večje samostojnosti in kompetentnosti. Menedžerjeva podpora procesu razvoja človeških virov v organizaciji je pomembna v točki izbire in zaposlovanja novih kadrov, še bolj pa pri nudenju podpore pri kariernem razvoju zaposlenih. Neposredne povratne informacije o trenutnih zmogljivosti so vitalne, še posebej pri iskanju povratne informacije o močnih in šibkih točkah v procesu delovanja in iskanju priporočil za izboljšanje lastnega dela zaposlenega. Menedžer zagotavlja dinamično in izzivno delo in delovno okolje, pomaga tudi pri vključevanju zaposlenega v mrežo poznanstev v organizaciji in izven, tako da si posameznik lahko krepi svoje izkušnje in na ta način lažje realizira načrtovane karierne premike in izpolnjuje začrtane karierne cilje. Vendar pa

menedžerji te oblike odgovornosti za karierni razvoj zaposlenih pogosto ne prepoznavajo ali pa jo nalagajo službi za razvoj človeških virov (Torrington, 2005, str. 422). V prihodnosti lahko pričakujemo, da bo organizacijam še pomembnejše, da svoje potrebe uskladijo s potrebami in pričakovani zaposlenih, v kolikor bodo žeeli pridobiti in ohraniti kakovosten kader s ključnimi znanji.

4.1. Opredelitev namena in ciljev

Ugotavljamo, da je ciljna skupina menedžerji, kot nosilci in prenašalci specifičnih znanj v organizaciji, ključna za razvoj in bogatenje človeškega kapitala, s tem tudi intelektualnega kapitala, ki organizacijam zagotavlja konkurenčno prednost. Razvoj kariere lahko deluje kot povezovalni mehanizem med posameznikom in organizacijo. Menedžerji imajo pri načrtovanju kariere v organizaciji posebno vlogo. Ne samo, da zastopajo razvojno pot organizacije, zaposlenim naj bi pomagali oblikovati njihovo kariero, hkrati pa morajo skrbeti tudi za lastno kariero. Ugotavljamo tudi, da v širšem znanstveno raziskovalnem prostoru večina teorij sloni na proučevanju posameznika, medtem ko so organizacije pri proučevanju razvoja kariere potisnjene v ozadje, redke so tudi raziskave, ki bi povezovale vidik posameznika in vidik organizacije (npr. Donelly, 2009). Pa vendar sta oba vidika medsebojno povezana, še zlasti, ker kariera ni statična ali enostranska in se njena pot preliva na številnih stopnjah kariere. To zaznano raziskovalno vrzel smo skušali zapolniti tako, da smo v proučevanje kariernih kompetenc vključili tako menedžerja - posameznika kot notranje okolje organizacije, v katerem menedžer deluje. Naš namen je, da izpostavimo posamezne elemente notranjega okolja organizacije, ki imajo vpliv na karierni razvoj v organizaciji glede na subjektivno mnenje zaposlenih in podarimo pomen posameznih aktivnosti organizacije, ki morajo biti zastavljene tako, da zadovoljujejo potrebe posameznika po osebnostni in profesionalni rasti in sledijo strateškim usmeritvam organizacije. Cilji prispevka so opredeliti pomen razvoja kariere, kot dveh povezanih procesov, to je planiranje kariere na individualni ravni in upravljanje kariere na organizacijski ravni, ovrednotiti zastopanost kariernih kompetenc pri ciljni skupini ter zaznati posamezne elemente notranjega okolja organizacije, ki lahko pomembno prispevajo v procesu kariernega menedžmenta v organizaciji.

4.2. Raziskovalno vprašanje in hipoteze

Ob tem si zastavljamo sledeče raziskovalno vprašanje: V kolikšni meri prispevajo izbrani dejavniki notranjega okolja organizacije h krepitvi in razvoju kariernih kompetenc menedžerjev?

Postavili smo hipotezi:

H1: Obstaja pomembna korelacija med notranjim okoljem organizacije in kariernimi kompetencami menedžerjev.

H2: Vpliv notranjega okolja organizacije na pridobivanje in krepitev kariernih kompetenc je odvisen od menedžerjevega položaja na delovnem mestu.

4.3. Metode in tehnike zbiranja podatkov

Uporabili smo deskriptivno neekperimentalno metodo kvantitativnega empiričnega raziskovanja. Kot instrument smo sestavili vprašalnik na podlagi strokovne literature in teoretični izhodišč. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecih od junija do septembra 2017 z anonimnim spletnim anketnim vprašalnikom, objavljenim v spletni aplikaciji EnKlik Anketa. Anketiranci so bili menedžerji v srednjih in velikih slovenskih podjetjih, katerih elektronski naslovi so javno dostopni. Pridobljene sekundarne podatke smo podrobnejše obdelali z računalniškim programom SPSS. Predstavljeni so delni rezultati obširnejše raziskave »Razvoj kariernega modela menedžerjev v srednjih in velikih podjetjih«, izvedene pod okriljem Inštituta za raziskovalno-razvojno dejavnost Univerze v Novem mestu, za namen priprave in zagovora istoimenske doktorske disertacije avtorice prispevka (Blažič, 2019).

4.4. Opis vzorca

Osnovno populacijo, ki smo jo proučevali, predstavljajo srednji in vrhnji menedžerji v srednjih in velikih podjetjih v Sloveniji. V raziskavi je sodelovalo 253 anketiranih oseb, pri čemer se je anketiranju odzvalo tako rekoč enak delež menedžerk (50,2 %), kot menedžerjev (49,8 %). Večina anketiranih je starejših od 40 let; starostni skupini od 41 do 50 let pripada 41, 5 % anketiranih, starostni skupini od 51 do 60 let pa se nadaljnja dobra tretjina anketiranih (35,2 %). Starejših anketiranih menedžerjev je bilo zgolj 7, mlajših od 41 let pa 20,6 %. Dve tretjini anketiranih ima več kot 20 let delovne dobe, od tega je skoraj tretjina takih, ki so zaposleni 31 let in več (28,9 %), med 11 in 20 let delovne dobe ima 29,6 % menedžerjev in menedžerk, peščica ima do 10 let delovne dobe (9,5 %).

4.5. Opis instrumenta

Vprašanja, s katerimi smo merili indikatorje kariernih kompetenc »vedeti zakaj«, »vedeti kako« in »vedeti komu«, smo oblikovali v skladu s predstavljenim modelom intelligentne kariere, avtorjev Arthur, Claman, DeFillippi (1995). Za zagotavljanje zanesljivosti tega sklopa vprašalnika smo izračunali Crobachov koeficient alfa za posamezne sklope trditev. Vrednost Crombach koeficiente alfa za sklop vprašanj, ki meri konstrukt karierne kompetence »vedeti zakaj« je $\alpha = 0,82$; za karierne kompetence »vedeti kako« je $\alpha = 0,84$; za karierne kompetence »vedeti komu« pa je $\alpha = 0,81$, kar

pomeni, da je merski instrument dosegel dobro stopnjo zanesljivosti konstrukta za uporabo teh rezultatov.

Naslednji sklop vprašanj je bil namenjen proučevanju notranjega okolja organizacije, ki bi lahko imeli vpliv na pristop organizacije pri razvoju in doseganju ciljev na splošno, oziroma bi lahko imeli vpliv na razvoj človeških virov v organizaciji, z namenom iskanja relacij med dejavniki okolja in kariernimi kompetencami menedžerja. Izbor dejavnikov temelji na teoretičnih in strokovnih podlagah s področja menedžmenta človeških virov. Za zagotavljanje zanesljivosti tega sklopa vprašalnika smo izračunali Crobachov koeficient alfa za posamezne sklope trditev, ki je $\alpha = 0,90$.

V anketnem vprašalniku smo uporabili vprašanja zaprtega tipa, pri ocenjevanju sklopov trditev smo uporabili lestvice stališč Likertovega tipa s 5-stopenjsko mersko lestvico, s katerimi smo spremljali odnos do določenega pojava.

4.6. Obdelava podatkov

Pridobljene sekundarne podatke smo podrobneje obdelali z računalniškim programom SPSS (Statistical Package for Social Science). Podatki so prikazani v tabelah. Pri preverjanju hipotez smo s Pearsonovim korelacijskim koeficientom merili linearno povezanost spremenljivk; pri preučevanju statistično pomembnih razlik med podskupinama vzorca v aritmetičnih sredini smo uporabili t-test za neodvisne vzorce; parni t-test smo uporabili za preverjanje povprečja dveh spremenljivk na istem vzorcu.

4.7. Rezultati in interpretacija

Z raziskavo smo želeli podrobneje spoznati, v kolikšni meri so zastopane karierne kompetence pri menedžerjih in menedžerkah. V pričujoči raziskavi razumemo kompetenco kot zmožnost posameznika, da pridobljeno znanje in veščine v skladu s svojim vrednotami in stališči, uporabi v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah (Ažman, 2012, str. 4), pri čemer se karierne kompetence vsakega posameznika opredeljujejo kot tri oblike »vedenj«, ki so »vedeti zakaj«, »vedeti kako« in »vedeti komu« za uspešno vodenje in upravljanje kariere po teoriji intelligentne kariere.

Karierna kompetenca »vedeti zakaj« se nanaša na notranjo motivacijo, na iskanje globnjega smisla za delo, na poznavanje osebnih vrednot ter povezovanjem teh z vizijo in poslanstvom podjetja oziroma identifikacijo s kulturo podjetja. Tako ta kompetenca razkriva posameznikove vrednote, prepričanja in motivacijo za delo ter odgovarja na vprašanje, zakaj ljudje delamo. Karierna kompetenca »vedeti kako« zajema spremnosti in znanje, ki jih posameznik pridobi v procesu izobraževanja, usposabljanja in dela, katero

se kopči v karijeri. Tretji sklop kompetenc »vedeti komu« zajema sposobnost navezovanja in vzdrževanja dobrih medsebojnih odnosov ter ustvarjanja socialnih mrež v organizaciji in izven nje, med drugimi tudi za strateško načrtovanje kariere in lažji prehod v drugo delovno okolje.

Anketiranci so ocenjevali na lestvici od 0 do 4, v kolikšni meri imajo oziroma prepoznajo posamezno kompetenco pri sebi, pri čemer 0 pomeni, da te kompetence posameznik nima in 4, da ima to kompetenco zelo dobro razvito. V tabeli 1 je prikaz sumarnih rezultatov razumevanja teh kompetenc pri srednjih in vrhnjih menedžerjih in menedžerkah v srednje velikih in velikih slovenskih podjetjih.

Tabela 1: Zastopanost kariernih kompetenc pri menedžerjih in menedžerkah

Karierne kompetence	Povprečje	St. odklon
Karierne kompetence »vedeti zakaj«	4,15	0,69
Karierne kompetence »vedeti kako«	3,59	0,82
Karierne kompetence »vedeti komu«	3,67	0,87

Vir: Anketa, 2017.

Menedžerji in menedžerke so navedli, da imajo v splošnem sklop kompetenc »vedeti zakaj« dobro do zelo dobro razvit. Med najbolj razvitim kompetencami so kompetenca pozitiven odnos do dela in z njim povezanih izzivov ($\bar{x} = 4,53$; $\sigma = 0,60$), ki jo skoraj dve tretjini anketirancev ocenjuje kot zelo dobro razvito, tretjina njih pa kot dobro zastopana kompetenca. Odgovornost pri delu in pripravljenost za inovacije in tveganja ($\bar{x} = 4,4$; $\sigma = 0,61$) ter ambicioznost in motiviranost za doseganje ciljev organizacije ($\bar{x} = 4,3$; $\sigma = 0,66$) sta kompetenci, razvrščeni na drugo in tretje mesto. To so zagotovo lastnosti, katerih skupni motiv je prizadevanje za dosego uspeha, uveljavljivti skozi realizacijo ciljev in dosežkov pri delu. Inovativnost danes postaja način razmišljanja in dela, gre za iskanje novih idej in invencij, pri čemer so pomembne lastnosti kot so ustvarjalnost, kreativnost, odgovornost, samozavest glede lastnih sposobnosti, poznavanje svojih vrednot, motivov ($\bar{x} = 4,18$; $\sigma = 0,68$), kot tudi spretnosti in znanj ter želja, da bi vedeli več kot je potrebno za izvršitev naloge ($\bar{x} = 4,25$; $\sigma = 0,72$), se pravi, da posameznika vodi notranja motiviranost, umerjenost k uresničevanju osebnih in organizacijskih ciljev. Med dobro prepoznanimi, a vseeno na repu ranžirne vrste so kompetenca poznavanje dosežkov, ki so povezani z delom, učenjem in prostim časom ter njihov vpliv na karierno pot ($\bar{x} = 3,94$; $\sigma = 0,75$),

kompetenca samozavest glede lastnih sposobnosti ($\bar{x} = 3,98$; $\sigma = 0,73$) in kompetenca oblikovana realna slika o sebi ($\bar{x} = 4,0$; $\sigma = 0,67$). Tako lahko predvidevamo, da anketirane osebe sicer dobro poznajo samega sebe, a vseeno prepoznavajo potrebo po temeljitejšem razmisleku in vrednotenju dosežkov ter poznavanju lastnih osebnostnih lastnosti in njihovega vpliva na delo ter kariero nasploh, kar bo pri pomoglo tudi k dvigu samozavesti glede lastnih sposobnosti.

Respondenti so sklop kompetenc »vedeti kako« ocenili slabše od prvega sklopa. Na splošno ocenjujejo, da je ta sklop kompetenc pri njih dobro razvit. Med najbolj razvite kompetence uvrščajo kompetenco poznavanje in uporaba mehanizmov izobraževanj in usposabljanj, ki jih nudi delodajalec ($\bar{x} = 3,82$; $\sigma = 0,85$), poznavanje in odziv na spremembe, ki vplivajo na zanje, veščine in sposobnosti, potrebne za uspešno delo ($\bar{x} = 3,81$; $\sigma = 0,75$) ter uporaba različnih strategij ob kariernih spremembah kot so usposabljanje na delovnem mestu, mentorstvo, mreženje, nadaljevanje izobraževanja... ($\bar{x} = 3,73$; $\sigma = 0,79$). Najšibkejše kompetence v obravnavanem sklopu so po mnenju menedžerjev razvoj individualnega kariernega plana, posodabljanje in prilaganje kratkoročnih in dolgoročnih kariernih ciljev ($\bar{x} = 3,36$; $\sigma = 0,85$), identifikacija specifičnih zaposlitvenih priložnosti, ki se ujemajo z želenimi kariernimi cilji ($\bar{x} = 3,39$; $\sigma = 0,81$) ter postavitev kratkoročnih in dolgoročnih planov za dosego kariernih ciljev preko primernih izobraževalnih vsebin in usposabljanja ($\bar{x} = 3,41$; $\sigma = 0,89$).

Tudi sklop kompetenc »vedet komu« je na splošno dobro zastopan pri anketirani menedžerjih in menedžerkah. Rezultati pokažejo, da anketiranci ocenjujejo kompetenco spretnost navezovanja in vzdrževanja dobrih medsebojnih odnosov kot najbolj prepoznano ($\bar{x} = 4,17$; $\sigma = 0,72$), imajo dobro znanje o ljudeh z vplivno močjo znotraj organizacije ($\bar{x} = 3,76$; $\sigma = 0,91$) in dobro razvito spretnost navezovanja socialnih mrež v organizaciji ($\bar{x} = 3,71$; $\sigma = 0,87$). Rezultati pokažejo še, da so kompetence, ki se navezujejo na spretnost navezovanja in vzdrževanja odnosov izven organizacije prepoznanje kot srednje do dobro razvite kompetence. Na rep je nekoliko presenetljivo uvrščena kompetenca spretnost navezovanja stikov in oblikovanja socialne mreže prijateljev, kolegov in družine pri iskanju nove zaposlitve ($\bar{x} = 3,55$; $\sigma = 0,92$), medtem ko je na zadnje ranžirno mesto je uvrščena kompetenca spretnost oblikovanja informacijske mreže, ki vodi do zaposlitvenih možnosti ($\bar{x} = 3,31$; $\sigma = 0,93$), ki je, ob primerjavi aritmetičnih sredin, tudi najnižje ocenjena kompetenca izmed vseh navedenih v

posameznih sklopih. Na podlagi rezultatov sklepamo, da so anketiranci sicer spretni v gradnji in vzdrževanju socialnih mrež v organizaciji zaposlitve, ta spremnost pa nekoliko zvoden ob gradnji in vzdrževanju socialnih mrež izven organizacije, še posebej ob namenu oblikovanja take informacijske mreže, ki nam bi lahko bistveno olajšala dostop do informacij o novih zaposlitvenih priložnostih.

Prispevek k pridobivanju in razvoju kariernih kompetenc menedžerjev ima tudi notranje okolje organizacije, v kateri menedžer deluje in razvija svojo kariero. Ker pa je načrtovanje kariere vedno dvosmeren proces – dialog med posameznikom in organizacijo, v katerem posameznik s svojimi kariernimi ambicijami in individualnimi nagnjenji spreminja organizacijo in vnaša vanjo inovacije (Brečko, 2006), se sprašujemo, kakšen je učinek organizacije na posameznika.

V tabeli 2 so predstavljeni izbrani elementi notranjega okolja organizacije in njihove povprečne vrednosti glede na mnenje respondentov, v kolikšni meri posamezni elementi notranjega okolja organizacije prispevajo k pridobivanju in razvoju njihovih kariernih kompetenc.

Tabela 2: Prispevek posameznih elementov notranjega okolja organizacije na pridobivanje in razvoj kariernih kompetenc

Elementi notranjega okolja organizacije	Frekvenca, delež v %					Rang	Povprečje	St. odsklon
	0 ni vpliv a	1 nizek vpliv	2 srednj i vpliv	3 močan vpliv	4 zelo močan vpliv			
Poznavanje vizije in ciljev organizacije.	2	9	46	110	86	8	4,0	,85
	0,8	3,6	18,2	43,5	34,0			
Strategija menedžmenta človeških virov.	3	6	51	109	84	9	4,0	,85
	1,2	2,4	20,2	43,1	33,2			
Analiza dela in določanje potrebnih zmožnosti delavcev.	2	4	40	132	75	7	4,0	,76
	0,8	1,6	15,8	52,2	29,6			
Načrtovanje in zagotavljanje optimalnega obsega človeških virov.	3	7	57	120	66	13	3,9	,83
	1,2	2,8	22,5	47,4	26,1			
Postopki pridobivanja, izbiranja in uvajanja delavcev.	3	3	60	105	82	10	4,0	,84
	1,2	1,2	23,7	41,5	32,4			
Motiviranost, delovna uspešnost in zadovoljstvo pri delu.	2	5	23	98	125	1	4,3	,78
	0,8	2,0	9,1	38,7	49,4			

Sistem vodenja.	4	6	39	99	105	4	4,1	,88
	1,6	2,4	15,4	39,1	41,5		7	4
Delo v skupinah in timsko delo.	2	8	43	113	87	6	4,0	,84
	0,8	3,2	17,0	44,7	34,4		9	1
Vključevanje zaposlenih v odločanje.	4	33	80	97	39	18	3,5	,95
	1,6	13,0	31,6	38,3	15,4		3	7
Sistem zagotavljanja delovne uspešnosti zaposlenih.	3	8	61	109	72	13	3,9	,87
	1,2	3,2	24,1	43,1	28,5		4	1
Sistem spremljanja delovne uspešnosti.	3	11	44	118	77	12	4,0	,87
	1,2	4,3	17,4	46,6	30,4		1	3
Povratne informacije o uspešnosti in načrtovanje izboljšav.	2	6	26	122	97	3	4,2	,78
	0,8	2,4	10,3	48,2	38,3		1	1
Učenje, izobraževanje in usposabljanje v organizaciji (učeča se organizacija).	3	10	18	111	111	2	4,2	,84
	1,2	4,0	7,1	43,9	43,9		5	5
Financiranje učenja, izobraževanja in usposabljanja v organizaciji.	5	17	66	109	56	17	3,7	,93
	2,0	6,7	26,1	43,1	22,1		7	7
Sistem razvoja kadrov v organizaciji (karierno načrtovanje).	3	12	60	112	66	16	3,8	,88
	1,2	4,7	23,7	44,3	26,1		9	7
Sistem plač in nagrajevanja.	5	14	50	116	68	15	3,9	,92
	2,0	5,5	19,8	45,8	26,9		0	7
Etičnost poslovanja.	3	6	41	106	97	5	4,1	,85
	1,2	2,4	16,2	41,9	38,3		4	5
Kultura organizacije.	3	12	54	91	93	11	4,0	,93
	1,2	4,7	21,3	36,0	36,8		2	8

Vir: Anketa, 2017.

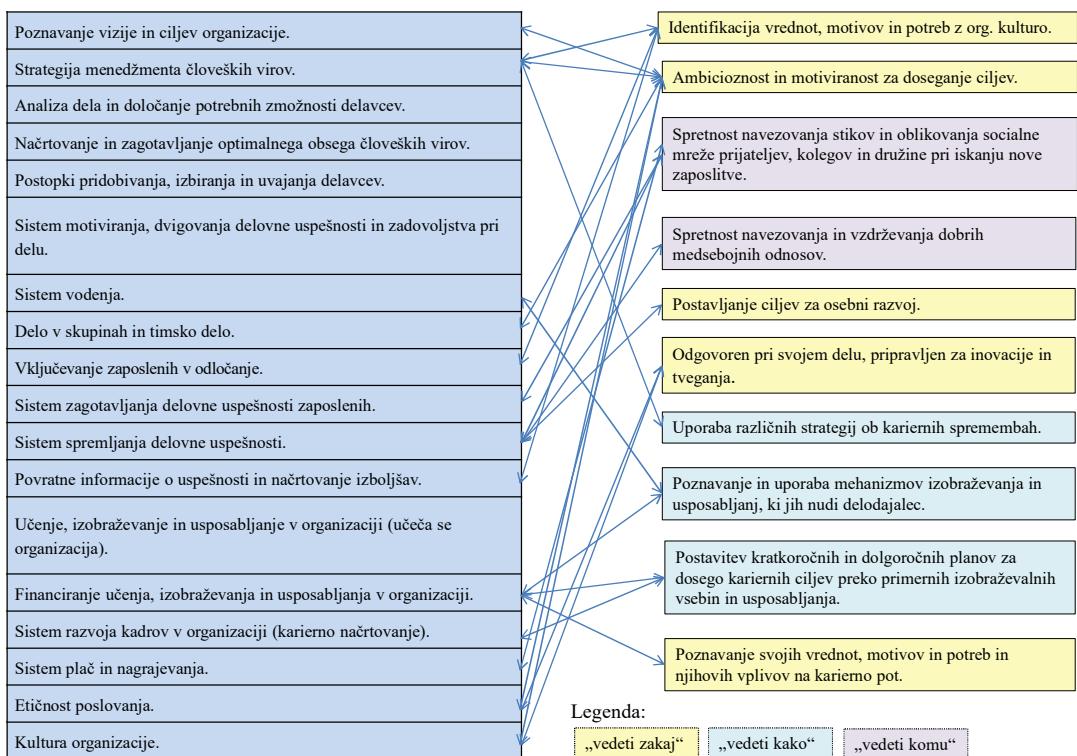
Primerjava povprečnih vrednosti posameznih elementov nam razkriva, da so respondenti med tiste elemente notranjega okolja organizacije, ki po njihovem mnenju pomembno prispevajo h krepitvi in razvoju kariernih kompetenc za uspešno vodenje kariere, kot pomembne uvrstili vse elemente, pri čemer so razlike med povprečnimi vrednostmi majhne, med prvim in zadnjim uvrščenim elementom v ranžirni vrsti je zgolj 0,81. Med tiste elemente notranjega okolja organizacije, katerih vpliv na kariero in karierne kompetence zaznavajo kot zelo močan, se razvrstijo motiviranost, delovna uspešnost in zadovoljstvo pri delu ($\bar{x} = 4,34$; $\sigma = ,79$), učenje, izobraževanje in usposabljanje v organizaciji (učeča se organizacija) ($\bar{x} = 4,25$; $\sigma = 0,84$), povratna informacija o uspešnosti in načrtovanje izboljšav ($\bar{x} = 4,21$; $\sigma = 0,78$) in sistem vodenja ($\bar{x} = 4,17$; $\sigma = 0,88$). Kot rečeno, imajo tudi vsi ostali

elementi močan vpliv, a pri repu lestvice najdemo vključevanje zaposlenih v odločanje ($\bar{x} = 3,35$; $\sigma = 0,96$), nekoliko presenetljivo tudi financiranje učenja, izobraževanja in usposabljanja v organizaciji ($\bar{x} = 3,77$; $\sigma = 0,94$) in še večje presenečenje sistem razvoja kadrov v organizaciji (karierno načrtovanje) ($\bar{x} = 3,89$; $\sigma = 0,89$).

Pri opazovanju relacij elementov notranjega okolja organizacije in kariernimi kompetencami »vedeti zakaj«, vedeti »kako« in vedeti »komu«, smo opazovali, v kakšni povezavi sta notranje okolje organizacije in karierne kompetence. Izračunali smo korelacijo s Pearsonovim koeficientom linearne korelacije ob upoštevanju predpostavke o normalni porazdeljenosti spremenljivk in linearnej povezanosti.

Ob podanih rezultatih ugotavljamo, da med vsemi spremenljivkami obstaja neznatna povezanost, pri čemer je nekaj elementov, pri katerih smo izračunali šibko povezanost. Izpostaviti velja spremenljivko »sistem spremmljanja delovne uspešnosti«, kjer je izračun korelacije pokazal šibko povezanost z vsemi tremi sklopi kariernih kompetenc (»vedeti zakaj«: $r = 0,217$, $p = 0,01$; »vedeti kako«: $r = 0,212$, $p = 0,01$; »vedeti komu«: $r = 0,202$, $p = 0,01$). Med kariernimi kompetencami »vedeti zakaj« smo zaznali šibko povezanost z elementom »Sistem spremmljanja delovne uspešnosti« in (pogojno) z elementom »etičnost poslovanja«. Šibka povezanost je tudi med kariernimi kompetencami »vedeti kako« in »financiranjem učenja, izobraževanja in usposabljanja v organizaciji«, »sistemu razvoja kadrov v organizaciji (karierno načrtovanje)« ter »sistemu plač in nagrajevanja«. Relacije smo prikazali na shemi 1.

Shema 1: Povezanost med elementi notranjega okolja in kariernimi kompetencami



Vir: Anketa, 2017.

Zastavljeno hipotezo H1: Obstaja pomembna korelacija med notranjim okoljem organizacije in kariernimi kompetencami menedžerjev tako potrdimo.

Preverili pa smo tudi, ali obstajajo morebitne razlike v prispevku elementov notranjega okolja organizacije glede na delovni položaj. Vemo, da naš vzorec sestavlja 100 menedžerjev na položaju višjega menedžerja, 153 pa jih zaseda mesto srednjega menedžerja. Zanima nas primerjava povprečij spremenljivke »organizacija« kot skupek elementov notranjega okolja organizacije ter posamezni sklop kariernih kompetenc zato smo v ta namen uporabili preizkus domneve o enakosti med dvema aritmetičnima sredinama za odvisna vzorca, t.i. parni t-test, ki je, ob upoštevanju predpostavke o homogenosti variance ($F = 3,871$, $p = 0,05$) za dejavnike notranjega okolja pokazal, da se ocena teh statistično značilno ne razlikuje glede na delovni položaj ($t = 0,906$, $g = 251$, $p = 0,421$). Torej vsi menedžerji podobno ocenjujejo pomembnost prispevka notranjega okolja organizacije za njihovo karierno pot oziroma na pridobivanje in razvoj kariernih kompetenc. V vzorcu sicer višji menedžerji ocenjujejo prispevek elementov notranjega okolja nekoliko više ($\bar{x} = 73,02$; $\sigma = 10,44$) kot menedžerji na poziciji srednjega menedžmenta ($\bar{x} = 72,04$; $\sigma = 8,77$).

V nadaljevanju smo primerjali še odgovore anketirancev glede prispevka elementov notranjega okolja organizacije na pridobivanje in razvoj kariernih kompetenc z povprečjem ocene zastopanosti posameznih sklopov kariernih kompetenc pri menedžerjih. Izračun parnega t-testa za odvisne vzorce v primerjavi aritmetičnih sredin notranjega okolja organizacije in sklopi kariernih kompetenc je pokazal, da obstaja statistično pomembna razlika med proučevanimi spremenljivkami, in sicer med organizacijo in kariernimi kompetencami »vedeti zakaj« ($t = 37,926$, $g = 252$, $p = 0,000$), med organizacijo in kariernimi kompetencami »vedeti kako« ($t = 53,907$, $g = 252$, $p = 0,000$) in med organizacijo ter kariernimi kompetencami »vedeti kako« ($t = 76,985$, $g = 252$, $p = 0,000$). Tisti menedžerji, ki so ocenjevali višje prispevek organizacije za rast in razvoj njihovih kariernih kompetenc, so tudi bolje ocenili zastopanost svojih kariernih kompetenc. Vrednost eta kvadrat potrjuje, da je učinek notranjega okolja organizacije na karierne kompetence »vedeti zakaj (0,85)«, »vedeti kako« (0,92) in »vedeti komu« (0,96) velik.

Hipotezo H2: Vpliv notranjega okolja organizacije na pridobivanje in krepitev kariernih kompetenc je odvisen od menedžerjevega položaja na delovnem mestu zavrnemo, saj smo s t-testom za neodvisne vzorce potrdili, da ne obstajajo statistično pomembne razlike v oceni dejavnikov notranjega okolja organizacije glede na položaj na delovnem mestu. Tako srednji kot višji menedžerji torej posamezne dejavnike oziroma njihovo prispevek na lasten razvoj kariernih kompetenc ocenjujejo podobno. S parnim t-testom pa smo razkrili, da obstajajo statistično pomembne razlike v menedžerjevi oceni elementov okolja in kariernih kompetenc, učinek menedžerjevega dojemanja prispevkov notranjega okolja organizacije na njegov karierni razvoj pa je velik.

5 SKLEP

Namen naše raziskave je bil omogočiti vpogled v kompetence za vodenje in razvoj kariere slovenskih menedžerjev v srednje velikih slovenskih podjetij, hkrati pa tudi proučimo izbrane elemente notranjega okolja organizacije in njihov prispevek h krepitvi in razvoju kariernih kompetenc Ključno vlogo pri razumevanju relacij odigra menedžer, ki nam je s podano oceno proučevanega problema omogočil uvid v konkretno vsebino in beleženje subjektivnih zaznav pomembnosti konstruktov in njihovih vplivov v lastnem kariernem razvoju opazovanega objekta.

Z merjenjem kariernih kompetenc »vedeti zakaj«, »vedeti kako« in »vedeti komu« smo potrdili veljavnost koncepta inteligentne kariere. Na ta način smo omogočili jasno razumevanje kariernih kompetenc in vpogled v znanje,

veščine in sposobnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno krmarjenje svoje kariere, kar omogoča tako posamezniku kot organizaciji vpogled v način, kako posameznik razvija svojo kariero in identifikacijo elementov za nudenje podpore in pomoči v razvoju kariere.

Vsi navedeni elementi notranjega okolja organizacije, po mnenju naših respondentov, s podano visoko povprečno oceno, prispevajo k pridobivanju in razvoju kariernih kompetenc. Glede na visoke povprečne vrednosti in enotnost pri odgovarjanju lahko sklepamo, da dejansko vsi elementi notranjega okolja delujejo kot integralen del organizacije, kjer delujejo v sinergiji in medsebojni povezanosti, zato ne moremo izpostaviti pomembnosti enega ter izločiti druge elemente. A vendar smo z prikazom korelacijskih razmerij izpostavili tiste elemente notranjega okolja organizacije, ki lahko v večji meri prispevajo h krepitvi posameznih elementov kariernih kompetenc.

Menedžer lahko torej primarno uporabi rezultate za metaanalizo lastnih kariernih kompetenc, saj je dobro poznavanje samega sebe ključen element razvoja kariere. Na ta način bo menedžer pridobil vpogled v vse tri oblike »vedenj« in identificiral posamezne elemente razvoja kariere, ki jih mora še okrepliti, ob zavedanju, da so ti elementi v tesni medsebojni povezavi. Z osveščanjem tovrstnih povezav bodo menedžerji bolj pripravljeni poiskati in izkoristiti potencialne karierne priložnosti.

V nadaljevanju prepoznane relacije med kariernimi kompetencami in kontekstom notranjega okolja organizacije služijo kot orientacija po elementih predvsem, v kateri se trenutno nahaja, za namen iskanja podpore in priložnosti za krepitev lastnih kariernih kompetenc. Menedžer bo tako lažje in hitreje izkoristil priložnosti v delovnem okolju in ob postavljanju kariernih ciljev in definiraju poti za dosego teh ciljev hitreje/lažje prišel do želenih rezultatov in zadovoljstva v karieri. Na ta način bo tudi lažje prepozna spremembe v (delovnem) okolju in spremenjene potrebe po novem znanju.

Enako lahko spoznanja uporablja za podporo svojim zaposlenim pri ozaveščanju kariernih ciljev in povezovanje ciljev zaposlenih s cilji organizacije. Glede na vodilno pozicijo in vlogo v organizaciji, kot ključna oseba pri povezovanju zaposlenih z ljudmi in sredstvi v organizaciji, lahko pomembno prispeva h krepitvi tistih elementov notranjega okolja organizacije, ki bodo prispevali h krepitvi kariernega kapitala zaposlenih.

Jasnejše razumevanje kariernih kompetenc krepi naše znanje o razvoju kariere in omogoča večji vpogled v znanje, veščine in sposobnosti, ki jih posameznik potrebuje za uspešno krmarjenje z njimi. Pridobiti več znanja o

kariernih sposobnosti menedžerjev je še posebej dragoceno, saj omogoča nadaljnji vpogled v način, kako se razvijajo, kako jim lahko pri tem pomagamo in kako lahko s samorefleksijo kariernega razvoja uspešneje izvajajo tudi temeljno nalogu skrbi za razvoj zaposlenih na vseh ravneh organizacije. Področje razvoja kariere zaposlenih ostaja aktualno socio-ekonomsko vprašanje tudi v širšem družbenem okolju z namenom iskanja poti krepitve potencialov za zagotavljanje gospodarske rasti. Zato bo v prihodnje vse večji izziv zagotoviti zadosten obseg kadrov z ustreznimi znanji in veščinami za potrebe gospodarstva. Med drugimi bo treba povečati ozaveščenost delodajalcev o pomenu vlaganj v človeške vire, z različnimi ukrepi doseči višjo zaposlenost in zaposljivost, za kar pa je potrebna krepitev specifičnih znanj, spretnosti in veščin za uspešno karierno pot posameznika v organizaciji oziroma vseživljenjsko karierno orientacijo, ki jo zdaj izvajajo le redka podjetja.

Ob predstavitev rezultatov in ugotovitvah priznavamo tudi omejitve raziskave. Empirični podatki, uporabljeni za podporo ugotovitvam in predlogom, temeljijo na vzorcu menedžerjev, zaposlenih v srednjih in velikih podjetjih po številu zaposlenih, zato morda ugotovitve iz tega vzorca ne veljajo za druge skupine. Upamo, da bo študija spodbudila nadaljnjo razpravo, raziskavo in pripravo ukrepov za pridobivanje in razvoj kariernih kompetenc in kariernega menedžmenta ciljne populacije, kot tudi širše za vse. Glede na spremembe trga dela, verjamemo, da bodo karierne kompetence bistveno prispevale k krepitvi človeškega kapitala posameznika in spodbujale zaposljivost posameznikov, rasti organizacij in družbe kot celote.

LITERATURA:

1. Arthur, M.B., Rousseau, D.M. (1996). A Career Lexicon for the 21st Century. Academy of Management Executive.
2. Arthur, M. B., Rousseau, D. M. (2001). The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organisational Era. New York: Oxford University Press.
3. Arthur, M. B., Rousseau, D. M. (2001). The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organisational Era. New York: Oxford University Press.
4. Arthur, M. B., Claman, P. H., DeFillippi, R. J. (1995). Intelligent enterprise, intelligent career. Academy of Management Perspectives, letn. 9, št. 4, str. 7–20.
5. Ažman, T. in sod. (2015). Politike na področju vodenja kariere s priporočili. Ljubljana: Center za poklicno izobraževanje RS.
6. Bahtijarević-Šiber, F. (1999): Menedžment ljudskih potenciala. Zagreb: Golden marketing.

7. Baruch, Y. (2006). Career development in organisations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, letn. 16, št. 2, str. 125–138.
8. Beheshtifar, M. (2011). Role of Career Competencies in Organizations. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, št. 42, str. 3-10.
9. Bogićević Milikić, B. (2011). Menadžment ljudskih resursa. Beograd: Centar za izdavačku delatnost Ekonomskog fakulteta u Beogradu.
10. Brečko, D. (2006). Načrtovanje kariere kot dialog med organizacijo in posameznikom. Ljubljana: Planet GV.
11. Cimmerman, M. in sod. (2003). Manager, prvi med enakimi. Ljubljana, GV Založba.
12. Collin, A., Young, A. R. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
13. Cvetko, R. (2002). Razvijanje delovne kariere. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Republike Slovenije, Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
14. Donelly, R. (2009). Career behavior in the knowledge economy: Experiences and perceptions of career mobility among management and IT consultants in the UK and the USA, *Journal of Vocational Behaviour*, letn. 75, št. 3, str. 319–328.
15. Doyle, M. (2000). Managing Careers in Organisations. V: Collin, A., Young, A.R. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Granrose, C. S., Baccili, P. A: (2006). Do psychologcial contrac include boundaryless or protean career? *Career Development International*, letn. 11, str. 163–182.
17. Greenhaus, J. H., et al. (2008). A Boundaryless Perspective on Careers. V Barling, J., Cooper, C. L. (ur). *The SAGE Handbook of Organizational Behavior*. Los Angeles: SAGE:
18. Greenhaus, J. H., Callanan, G. A., Godshalk, V. A. (2010). *Career management* (4th ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
19. Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, št. 65, str. 1–13.
20. Hall, D. T. (1996a). The career is dead—long live the career: a relational approach to careers. San Francisco: Josse-Bass Publishers.
21. Hall, D.T. (1996b). Protean Careers of the 21st Century. *Academy of Management Executive*, letn. 10, št. 4, str. 8–16.
- 22.
23. Kuijpers, M.A.C.T et al. (2006a). Career Competencies for Career Success. *The Career Development Quarterly*. št. 55, str. 168–178.

24. Kuijpers, M.A.C:T., Scheerens, J. (2006b). Career Competencise for the Modern Career. *Journal of Career Development*, letn. 32, št. 4, str. 303–319.
25. McDonald, K., Hite, L.(2016). *Career Development. A Human Resource Development Perspective*. New York, London: Routledge, Taylor&Francis Group.
26. Niklanovič, S. (2007). Pregled politike karierne orientacije v EU: resolucija o karierni orientaciji. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za zaposlovanje.
27. Niklanovič, S. (2009). Povzetek strokovnih podlag za izgradnjo sistemskega pristopa k vseživljenjski karierni orientaciji v okviru operativnega razvoja človeških virov 2007 – 2013. Ljubljana: Kadis.
28. McDonald, P., Brown, K., Bradley, L. (2005). Have traditional career paths given way to protean ones?: Evidence from senior managers in the Australian public sector. *Career development international*, letn. 20, št. 2, str. 109–129.
29. Medresorske smernice kakovosti vseživljenjske karierne orientacije (2014). Ljubljana: Zavod RS za zaposlovanje.
30. Merkač Skok, M. (2005). *Osnove menedžmenta zaposlenih*. Koper: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management.
31. Možina, S. in sod. (2002). *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
32. Parker, P.,Arthur, M.B. (2000). *Careers, Organizing and Community*. V:Peiperl, M.A., Arthur, R. et al. *New Conceptions of Working Lives*. New York: Oxford Univesity Press.
33. Parker, P. et al. (2009). The intelligent career framework as a basis for interdisciplinary inquiry. *Journal of Vocational Behaviour*, letn. 75, št. 3, str. 291–302.
34. Peiperl, M.A., Arthur, R. et al. (2000). *New Conceptions of Working Lives*. New York: Oxford Univesity Press.
35. Poulsen, K. M., Arthur, M. B. (2005). Intelligent Career Navigation. T+D, letn. 59, št. 5, str. 77-79.
36. Schein, H. E. (1978). Career dynamics: matching individual and organisational needs. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
37. Suellen, M. L., Arthur, M.B., Rousseau, D.M. (2000). Career development in a changing contex of the second part of working life. V: Collin, A., Young, A.R. (2000). *The Future of Career*. Cambridge: Cambridge University Press.
38. Sullivan, S. E. in Baruch, Y. (2009). Advances in Career Theory and Research: A Critical Revies and Agenda for Future Exploration. *Journal of Management*, letn. 36, št. 6, str. 1542–1571.

39. Torrington, D., Hall, L., Taylor, S. (2005). Human Resource Management (6th ed.). London: Prentice Hall.

The Contribution of the organization's internal environment to the acquisition and development of career managers' competences

Radical (organizational) changes have created important challenges for individuals and organizations, and influenced on changes in the organizations themselves and on the procedures and practices of career management. Concurrently they led to the reconceptualization of career and the development of new career development theories: New concepts and models were put in place. The role of the organization and the individual in the planning and career development has changed. While considering organizational role, the mission and aims of organizational career management for career development are at the forefront. However, the career management system is often criticized, because it does not sufficiently take into account the various factors that affect the organization's career development system itself. The organization's internal environment and the influence of the selected elements on the career development of employees are subject of debate within quantitative empirical research. We have revealed the career competences of managers in Slovenian organisations in one hand and in other highlighted elements of organization's internal environment, which makes an important contribution to career development of target group. We emphasized the importance of organizational practices of career development, which must be set up to satisfy individual needs for personal and professional growth and act as a liaison between an individual and an organization whose purpose is to acquire specifically qualified human capital in order to achieve the competitive advantage of the organization.

Key words: career, career development, career competencies, manager, organization's internal environment.

Grozdanka Gojkov,
Srpska akademija obrazovanja,
Beograd, Srbija

Оригинални научни рад
Српска академија
образовања

Годишњак за 2018. годину
УДК: 37.025.
стр. 117 - 207

KOGNITIVNI STIL KAO FAKTOR PERSONALIZACIJE DIDAKTIČKIH POSTUPAKA U RAZVOJU KREATIVNOSTI DAROVITIH²¹ - IZAZOVI I PERSPEKTIVE-

Apstrakt: namere ovoga teksta su da ukaže na značaj kognitivnog stila u personalizovanju didaktičkih instrukcija za podsticanje razvoja kreativnosti darovitih učenika. U radu se teorijskom meta-analizom sagledavaju trendovi i perspektive u oblasti istraživanja kognitivnog stila i kreativnosti, kao osnovi personalizacije didaktičkih instrukcija i razvoja kreativnosti darovitih.

Kognitivni stil posmatra se u odnosu na aktuelne teorije u kognitivnoj psihologiji i neuronauci i daje okvir koji integriše nalaze o razlikama definisanja u pomenutim disciplinama, kao osnova za buduća istraživanja značaja kognitivnog stila za oblast darovitih. A, prethodno ima za cilj da se sagledaju dosadašnji nalazi u oblasti kognitivnog stila, veze sa širim teorijskim kontekstima u kojima se kretao razvoj istraživanja ovog teorijskog konstrukta i zajedno sa tim, koliko je moguće jasnije, sagledaju suštinske odrednice kognitivnog stila, a u okviru ovoga da se razjasni odnos u definisanju pojmove kognitivnog stila, stila učenja, strategija učenja, intelektualnog stila..., kao i njegov praktični značaj, odnosno mogućnosti primene na polju podsticanja kreativnosti darovitih.

Nalazima istraživanja autorke ovoga teksta argumetovaće se hipotetičke osnove date u naslovu apstrakta. Ilustracije radi navode se sledeći:

- Kognitivni stil darovitih vrši uticaj na strategije učenja putem izbora pristupa određenom sadržaju;
- Didaktičke instrukcije, rađene na osnovu kreativnih didaktičkih strategija učenja i poučavanja (Ozbornove strategije kontrolnog lista, Kračildova asocijativna strategija, Gordonova sinektika, Toransova strategija otkrivanja višezačnosti datih činjenica i povezivanje vrednosti datim informacijama) podstiču kreativne misaone aktivnosti, asocijativne mehanizme kreativnog procesa; transpoziciju na osnovu medijacije.

Ključne reči: daroviti, kognitivni stil, kreativnost.

²¹ Tekst je u kraćoj verziji saopšten na **INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE ON GIFTED, RUŠE, 13TH APRIL 2019**

1. UVOD

Postmoderno mišljenje, konstruktivistička perspektiva ili treće doba, obeleženo participativnom epistemologijom za didaktiku znači poziv za prilagođavanje na pluralizam stilova života, odnosno kognitivnog funkcionisanja. Ovo dalje znači zahtev da se traga za individualnošću, umesto za identitetom, a onda i da prihvatanje pluralizma stilova darovitih u postmoderni ide i dalje od traganja za individualnošću, do prihvatanja različitih identiteta u jednoj osobi, a da se izvan ličnosti može insistirati na zahtevu za sposobnošću sučeljavanja i tolerancije individualnosti drugih (Lencen, D., 1992).

Ako se podje od osnovne teze relativističke doktrine, po kojoj mogućnosti različitih izbora nisu smetnja da se dođe do saznanja, koje nije privilegovana perspektiva i nije jedino ispravno i nepromenljivo i koje individuu ne može lišiti neprijatne strepnje zbog posledica njenog delanja, dolazimo do toga da brojni autori (Stojnov, 2003) relativističku poziciju u nauci ne posmatraju kao nešto što vodi u čorsokak. Naprotiv, sve je više zagovornika koji smatraju da relativizam ne nudi ni solipsizam ni nihilizam, nego mogućnost pojedincima da nauče da mogu i da treba da decentriraju iz svojih perspektiva i da shvate da su one samo jedan od mnogih načina da se svet osmisli, kao i da druge perspektive nisu zablude, nego bogatstvo, proizvod kreativnosti (Stojnov, 2003). Ide li se dalje u ovom pravcu, dolazi se dotle da posledice relativizma u obrazovanju sežu do toga da bi pedagogija trebala svoj metod da razvija u skladu sa načelima hermeneutike, uz uvažavanje teze da svet postoji na jedan sasvim neodređen način, da je ono čemu treba težiti mnoštvo značenja koja se tom svetu daju i mnoštvo načina pomoću kojih se on konstruiše - koja, kako to D. Stojnov smatra (ibidem), ne predstavljaju različite odbleske jednog poretku, nego fabriku za dalje tkanje mnoštva različitih sapostojećih svetova (Ibidem).

Pitanja, koja se iza ovakvih stavova postavljaju, su brojna i do danas u postmodernoj didaktici još nedovoljno rasvetljena. Oni koji staju na poziciju relativizma spremni su da favorizuju liberalni pristup vaspitanju i obrazovanju, a u didaktici zalažu se za autonomiju, samoodređenje, interakciju, toleranciju... Tolerancija nije samo pitanje tolerancije životnih perspektiva, ili u nastavi kognitivnih stilova i sl., nego se ono odnosi i na različite svetove, različite realnosti, što dalje vodi ka prihvatanju različitih, podjednako valjanih, verzija svetova čije sapostojanje u nastavi nije do sada sasvim sagledano.

Jedno od pitanja koje se donekle približava ovoj tematici je pitanje pluralizma u didaktici, a ono zadire u konstruktivističku perspektivu ili doba obeleženo participativnom epistemologijom i pozivom za prilagođavanje na pluralizam stilova života, odnosno kognitivnog funkcionisanja u nastavi. U didaktici se otuda sve češće čuju zahtevi da traga za individualnošću, umesto za identitetom, a ovo za temu ovoga rada znači da se u procesu učenja prihvata različitost kognitivnih i stilova učenja pojedinca, koja u jednoj osobi daje sliku lepeze, s' jedne strane, a sa druge, da se ličnosti usmeravaju da prihvate različitosti drugih i sa potrebnom dozom kognitivne tolerancije komuniciraju u diskursu bez solipsizma (Lencen, 1996). Uvažavanje kognitivnog stila u učenju i poučavanju jedan je od načina kojim se ide u ovom pravcu.

2. KOGNITIVNI STIL KAO REŠENJE ZAGONETKE SKLOPA LIČNOSTI I SPOSOBNOSTI

Kognitivni stil je teorijski konstrukt koji je svojom pojavom obećavao veliki doprinos personalizaciji obrazovanja, nagoveštavajući mogućnost da se istim konstruktom obuhvati šira struktura ličnosti, značajna za kognitivno funkcionisanje (inteligencija, crte ličnosti, motivacija i drugi nekognitivni aspekti saznavanja). Ovo je značilo mogućnost da se pod isti teoretski model podvede veći broj psihičkih funkcija i da se dođe do informacija o kompleksnijoj oblasti kognitivnog funkcionisanja, kako bi se ista bolje razumela, što je viđeno kao više šanse za upoznavanje kognitivnih strategija koje ličnost koristi u pristupu različitim problemskim situacijama (Gojkov, 1995). Njegova se pojava i prihvatanje u praktičnim oblastima učenja i poučavanja, dakle, pre svega od strane oblasti van psihologije (Didaktike, Upravljanje u organizacijama...) objašnjava i potrebama da se premosti jaz između personalističkih i kognitivnih teorija. Dakle, u kognitivnom stilu su nađeni načini konvergencije pomenućih teorijskih pristupa učeju, kako bi se sveobuhvatnije i autentično razrešavale zakonitosti sklopa ličnosti i sposobnosti za koje se videlo da su krucijalni faktori učenja i kao takve značajne za oblasti poučavanja, tj. pre svega za didaktiku. U ovaj kontekst uklapa se i činjenica da saznanja o inteligenciji kao teorijskom konstruktu i kao monolitnoj meri kognitivnih sposobnosti nisu zadovoljavala potrebe didaktičke prakse, dakle, nisu dovoljan indikator sposobnosti koje se uključuju u kognitivno funkcionisanje. Tako da je kognitivni stil izgledao prihvatljiv, jer u idiografsnosti ne zanemaruje strukturu; sintetizuje individualne osobenosti opažanja, mišljenja, rešavanja problema i time izražava individualne razlike u intelektualnom funkcionisanju jedinki i ide u susret zahtevima za holističkim pristupom. Ove ideje i uočeni obrisi mogućnosti, i danas, nakon perioda zatišja, ponovo vraćaju kognitivni stil u

fokus inresovanja istraživača. Tako je jaz između kognitivnih i multifaktorskih teorija, s' jedne strane, i personalističkih teorija, s' druge strane, konvergirao u hipotetičkom konstruktu najvišeg reda i na taj način učinjen pokušaj da se prevaziđe konflikt između nomotetskih i idiografskih zahteva psihološke deskripcije. Način prevazilaženja nađen je u eklektici, a teoretičarima sa širim, obuhvatnijima i dalekosežnijim interpretativnim pretenzijama i širim generalizacijama je ostavljeno da rešavaju probleme proizašle iz eklektike, što je u ovom dispizacionom pojmu jasno vidljivo.

U didaktici je kognitivni stil prihvaćen jer je obećavao bolje razumevanje zagonetke sklopa ličnosti i sposobnosti, tako što je obuhvatao i nekognitivni aspekt pod zajednički teorijski model (Radovanović i Kvaščev, 1976). Didaktika je ispoljila veliko interesovanje za pojavu ovog teorijskog konstrukta, jer nije imala jasne i nedvosmislene odgovore na pitanja o individualnim razlikama, o mogućnostima podsticanja razvoja, kao osnove za usmeravanje adekvatnosti određenog stila vođenja u odnosu na individualne saznajne potrebe pojedinaca, što i danas čini aktuelnim traganje za razjašnjavanjem dometa i ograničenja ovog teorijskog konstrukta, kao i odnosa kognitivnog stila sa drugim srodnim pojmovima. Interesovanja za istraživanja na polju kognitivnog stila vezuju se i za nalaze koji podržavaju uverenja da se stvaralački potencijali učenika mogu podsticati, te formirati fleksibilne strukture znanja, kako bi se upoznale i respektovale karakteristike kognitivnog stila (Zimmerman, 2007).

Pojam kognitivnog stila tesno je vezan za teorije stvaralaštva koje su krajem prošlog stoleća uzimale u obzir i nekognitivne činioce (emocije, interesovanja, stavove...) za razumevanje kreativnog procesa učenja i rešavanja problema, te konstatovale da se stvaralačka ličnost mora posmatrati šire od konteksta nivoa obdarenosti i pogodnih sredinskih okolnosti. Ovim je upravo naglašen značaj određenog sklopa crta ličnosti za aktiviranje stvaralačkog potencijala i njegovo pretvaranje u odgovarajuću performansu (Kozhevnikov, Kosslyn, & Shephard, 2005), te je u vreme pojave ovoga konstrukta naglašavano da kognitivni stil obuhvata, najšire rečeno, ustaljene individualne osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja i rešavanja problema (Radovanović, prema: Gojkov, 1995), a teorijski je vezan za medijaciono viđenje čovekovog procesa saznavanja realnosti i njegovo aktivno prilagođavanje svetu koji ga okružuje.

Za instaliranje ovoga teorijskog konstrukta i njegovo prihvatanje u poljima primene možda bi se mogla kao značajna videti činjenica da se isti javlja u vreme velike metanauče revolucije, promene saznajne paradigme i prihvatanje hipoteze da organizam reaguje kao samostalni činilac sopstvenog procesa prilagođavanja na sopstvenu kategorizaciju stvarnosti koja ga

okružuje. Ovim se odbacuju klasična S-R polazišta i prihvata mogućnost da se kognicija vidi kao proces posredovanja (konstrukcije) između realnosti i individue. Konstruktivistički teorijski pristup saznavanju, potpomognut teorijom determinističkog haosa - odricanje linearnih relacija u procesima saznavanja (Stojnov, 1998, 2003, Gojkov, 2007) posredovao je u prihvatanju prepostavki o značaju unutrašnjih struktura kao osnove individualnih razlika u reakcijama različitih pojedinaca na iste draži, s' jedne, i doslednosti među različitim sekvencama ponašanja iste individue, s druge strane, što je u teorijskom smislu utiralo put etabriranju kognitivnog stila i širilo prostor za definisanje njegovih odrednica.

Od pedesetih godina prošloga veka izvršen je veliki broj istraživačkih studija koje su, uglavnom, bile usmerene ka vrstama i dimenzijama kognitivnog stila s' ciljem da se identifikuju stabilne individualne razlike u kogniciji. Danas istraživači zaključuju da se dalje od ovoga nije puno odmaklo, a neki od njih (Kozhevnikov, 2007), čak, ističu da se upalo u čorsokak, jer se otprilike razvoj ovoga konstrukta zadržao na nivou koji je prethodno pomenut, a iza ovoga стоји konstatacija da još uvek ima dosta nejasnoća o osnovama postojanja individualnih razlika u kognitivnom funkcionalisanju, njihovim efektima koji su često pokriveni drugim faktorima, kao što su opšte sposobnosti i kognitivna ograničenja koja svi ljudski umovi imaju kao nešto zajedničko (Kief, 1987). Ali, sa ovim stavom ne slažu se svi nalazi, te će se nešto kasnije u tekstu ovo detaljnije posmatrati. Ovde je značajno pomenuti da se uzroci zastoja u razvoju konstrukta vide u nedovoljnom interesovanju za formiranje koherentne teorije kognitivnih stilova (Sternberg & Zhang, 2001). Razlog što je kognitivni stil i danas u fokusu istraživača je njegovo prihvatanje u više naučnih oblasti van psihologije, pre svega, u didaktici gde su istraživanja potvrdila da isti može biti bolji prediktor uspeha pojedinca u posebnim situacijama nego opšti ili situacioni faktori; konstatovana je dobra prediktivna moć kognitivnog stila u odnosu na akademska postignuća izvan opštih sposobnosti (Gojkov, 1995, 2014 Sternberg & Zhang, 2001). Isto važi za druge oblasti, pa se kognitivni stil smatra značajnim faktorom u proceni radne sposobnosti i organizacionog ponašanja (Streufert & Nogami, 1989; Sadler-Smith i Badger, 1998) i kritična je varijabla u izboru kadrova, u internim komunikacijama, karijernom vođenju, savetovanju i upravljanju konfliktima (Haies & Allinson, 1994), te kao takav ostaje i dalje veliki izazov za sve naučne oblasti koje su direktno ili indirektno vezane za učenje i poučavanje. Tako da se i danas sreće interesovanje za ovaj teorijski konstrukt i za dalje mogućnosti bolje njegove teorijske konstelacije, tj. sigurnije definisanje njegovih suštinskih odrednica, koje se u najkraćem odose na sledeće:

3. KARAKTERISTIKE KOGNITIVNOG STILA ZNAČAJNE ZA PERSONALIZACIJU DAROVITIH

Kognitivni stil smatra se *generičkim pojmom* (kao i ličnost), čime se naglašava njegova obuhvatnost, kao i to da se iz njega mogu izdvajati drugi relevantni pojmovi (Marentić Požarnik, Magajna, Peklaj, 1995; Stojaković, 2000). Ovo je svostvo istaknuto u nastanku ovoga konstrukta. Tako je Klajn (1951, Klein & Schlesinger, 1951) već u početnim interesovanjima kognitivni stil definisao kao „generički regulatorni princip“, smatrujući ga karakterističnim sredstvom kognitivnog sistema jedinke u rešavanju adaptivnih zahteva u određenim vrstama kognitivnih problema. Generičnost je kao svojstvo bila za isti preporuka zbog obuhvatnosti, koja je ukazivala na potrebe i mogućnosti za daljim traganjima za onim što kognitivni stil nosi u sebi, ili što obuhvata i što ovaj fenomen čini kompleksnim, i, moglo bi se reći, i danas se nakon više od pola veka i hiljade naslova o nalazima istraživanja ovoga fenomena, čini neuhvativim i izazovnim.

1. Kognitivni stil je *dispoziciona varijabla*, koja svojom logičkom strukturom upućuje na traganje za operacionim definicijama, čime se implicira izvrsna pravilnost u ponašanju, koja se objašnjava skrivenom strukturom, kao osnovom same dispozicije. Smatra se da kognitivni stil nije deskriptivni dispozicioni pojam, te se kao hipotetički konstrukt sa "viškom značenja" još uvek posmatra kao "prednacrt" za buduće mikro teorije u toj oblasti (Radovanović, 1983, Radovanović i Kvašćev, 1976; Kvašćev, 1978, 1980, 1981, 1983).

Kao treća značajna odrednica ovoga pojma navodi se *složenost* kojom se ovom kategorijom obuhvata ne samo kognitivna delatnost, nego i procesi akomodacije u najširem smislu. Ovakvo personalističko shvatanje složenosti kognitivnog stila objašnjava suštinu ovoga pojma, njegove namere da "mekhanizme saznavanja uhvati u trenutku kada sredinski uslovi susreću one unurašnje, da bi otpočeli saznanjni proces, toliko značajan za prilagođavanje jedinke" (Gojkov, 1995). Sa stanovišta današnjih konstruktivističkih pristupa procesima saznanja iz epistemološkog, psihološkog, pa i didaktičkog ugla, kognitivni stil smatra se da može biti koristan za bolje razumevanje toka, procesa učenja, kao i za personalizaciju učenja u nastavi (Gojkov, 2013; Pušina, 2014a).

Personalistička shvatanja kognitivnog stila ne umanjuju činjenicu da je kognitivni stil *u tesnoj vezi sa sposobnostima*. Smatra se, naime, da je IQ na relaciji između potencijala i efikasnosti, te intelektualni potencijal u procesu

konstrukcije pri obradi informacija, prolazeći kroz filter i određeni medijacioni inventar, podleže modifikacijama, tako da na kraju kognitivnog procesa ne mora uvek da se manifestuje odgovor u skladu sa situacijom stimulus-reakcija (Vaughan & Giovanello, 2010; Volk, McDermott, Roediger, & Todd, 2006). Ovo otvara prostor za postojanje vrsta, tipova kognitivnog stila koji su po raznorodnosti svog pojmovnog oblikovanja više ili manje zavisni od inteligencije (Gojkov, 1995, Evans, 2013; Evans & Cools, 2011; Evans & Waring, 2009; Evans & Waring, 2012).

Konzistentnost je, takođe, jedna od psiholoških dimenzija kojima se karakteriše način kognitivnog funkcionisanja pojedinca, posebno u pogledu sticanja i obrade informacija (Ausburn & Ausburn, 1978, Husarić, 2011). I često sretana definicija Messicka (1976) kognitivne stilove karakteriše kao stabilne stavove, preferencije ili uobičajene strategije koje određuju načine percepcije pojedinaca, pamcenje, razmišljanje i rešavanje problema, a Witkin i dr. (Witkin, Moore, Goodenough i Cok, 1977; Witkin & Berry, 1975; Witkin & Goodenough, 1981) su u kognitivnom stilu videli individualne razlike u načinu na koji pojedinci percipiraju, razmišljaju, rešavaju probleme, uče i odnose se prema drugima. Radovanović (1982), takođe, smatra da se kognitivni stil odnosi na ustaljene karakteristike, osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja, učenja i rešavanja problema.

Nakon prethodnih konstatacija o odrednicama kognitivnog stila značajna je napomena da postoji saglasnost oko pitanja individualnih razlika u smislu obrade informacija, ali da se nesuglasice javljaju oko određenja značenja istih (Kozhevnikov, 2013). Ovo je pitanje krajem prošloga veka stvorilo sumnju u mogućnosti, odnosno domete ovog teorijskog konstruktta. Stanje u tom periodu objašnjava činjenica da se u naučnim oblastima koje se zanimaju za kognitivni stil nailazi i na terminološku neujednačenost, te se sreću termini: „perceptualni stavovi”, „predispozicije”, „načini odgovora” ili „principi kognitivnog sistema”, „perceptualna primanja”, „dispozicije”, „obrasci učenja” i „usmerenja učenja” čime se zapravo nastoje konceptualizovati razlike u kognitivnoj obradi informacija i da se time izbegnu negativne konotacije koje su se vezivale za kognitivni stil (Kozhevnikov, 2007, Kozhevnikov, Hegarty & Mayer, 2002, Kozhevnikov Kosslyn & Shephard, 2005), a čija se suština nije ni danas prevladala, a odnose se na:

- traganja za jasnijim teorijskim osnovama kognitivnog stila i težnje da se podvede pod aktuelene teorijske tokove shvatanja procesa intelektualnog funkcionisanja;
- težnje da se kognitivni stil sistematizuje, da se uradi taksonomija dimenzija bile su i ostale nedovoljno uspešne, odnosno one su mogle samo da pomognu jasnijoj slici šta se na tom polju do sada javilo, dokle

su stigli nalazi istraživanja, ali za samo razjašnjavanje suštine ovoga teorijskog konstrukta nisu učinjeni veći pomaci, jer se njegove osnovne karakteristike nisu više operacionalizovale nego što je to u samom nastajanju ovoga konstrukta bilo prisutno, iako su nalazi primenjenih istraživanja u didaktici, menadžmentu i drugim oblastima nagoveštavali potrebu za sigurnijim razumevanjem fenomena, kako bi se mogla na osnovu njega bolje osmišljavati personalizacija razvoja ličnosti, što je posebno značajno za personalizovanje rada sa darovitim.

- Za didaktiku ima smisla pitanje: ako sistem kognitivnih konstrukata odlučuje o preciznosti plasmana u određenoj problemskoj situaciji, da li intelektualnu energiju, dakle njenu efikasnost, modifikuje složenija ili jednostavnija, globalnija ili artikulisanija skupina didakitčkih metoda? Ovo je jedan od razloga za upoznavanje kognitivnog stila, kao osnova personalizacije, jer su individualne razlike potvrđene. A, ovo je jedno od pitanja oko koga još nema jednoznačnog odgovora, jer su se interesovanja istraživača raspršila u traganju za vrstama, odnosno dimenzijama kognitivnog stila, čija je brojnost već tolika da istraživači koji imaju jače izražene potrebe za sistematizacijom, strukturisanjem istih, smatraju da bi to pomoglo razjašnjavanju njihove funkcije, a time doprinelo i jasnijem određenju funkcije samog konstrukta kognitivnog stila. O ovome, takođe, još nema saglasnosti, jer nalazi idu u drugom pravcu. O ovome će u daljem tekstu biti više reći.
- Problem taksonomije vezuje se za teoretske okvire koji u to vreme u kognitivnoj psihologiji i neuro nauci nisu bili usmereni ka načinima kognitivne obrade podataka u određenom okruženju, te je neusklađenost interesa i orijentacije dovele do problema kontekstuiranja kognitivnog stila u savremene kognitivne i neuro-kognitivne teorije (Bouchard, Likken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990; Devlin, Daniels, Roeder, 1997; Posthuma i sar., 2002; Thompson i sar., 2001; Grai & Thompson, 2004), a pokušaja da se ovo uredi bilo je više. Ilustracije radi pominje se model kognitivnih stilova Alana Millera (1987, 1991, 2000), kao jedan od načina da se pomenute razlike sistematizuju. Milerov model, kako sam kaže, demonstrira da individualne razlike u kognitivnim procesima mogu biti "horizontalno" povezane sa specifičnim kognitivnim stilovima, a raznovrsne razlike u kognitivnom funkcioniranju mogu biti "vertikalno" integrirane u supra-ordinirani (nadređeni) analitičko-holistički stil. Tako se na analitičkom polu ove dimenzije nalaze nezavisnost od polja, izoštravanje, analitičko/verbalno kodiranje, visoka konceptualna diferenciranost, konvergentnost, serijalno procesuiranje, jednostavne analogije i logičko prosuđivanje-rezonovanje. Holistički pol objedinjuje nivelišanje, zavisnost od polja, analogno/vizuelno kodiranje, nisku konceptualnu diferenciranost, divergentnost, holističku

klasifikaciju, složene analogije i intuitivno prosuđivanje. Prema tome, svi kognitivni stilovi subordinirani su širokoj analitičko-holističkoj stilističkoj dimenziji. No, kako Kozhevnikov (2007) primećuje ovaj i drugi pokušaji, iako, sofisticirani i elegantni, nisu rešili problem raštrkanosti i nejedinstva, a razlog se vidi u tome što ni jedan od ovih predloženih okvira nije integrisao konstrukt kognitivnog stila sa savremenim kognitivnim i neurološkim teorijama kognicije. Ostaje iza ovoga pitanje: da li je ovo put kojim treba ići dalje, ili izazove treba gledati iz drugog ugla? Ima se utisak da je ovaj drugi put sa većim rizikom, ali vredi pokušati.

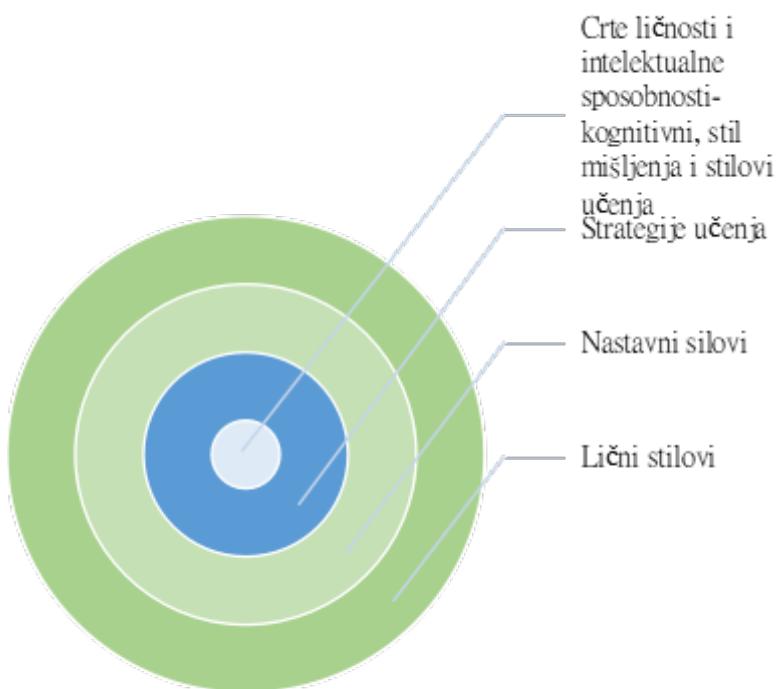
- Objašnjenje za pomenuto stanje nalazi se u činjenici da kognitivna psihologija u sedamdesetim godinama prošloga veka, dakle, kada su se javila pitanja o potrebi sistematizacije sazanaja o kognitivnom stilu, nije imala koherentan teorijski okvir kojim bi tumačila ova pitanja i kako je bila okrenuta nomotetskom pristupu rasvetljavanja kognitivnog funkcionalisanja, idiosinrazija, individualne razlike u ovom pogledu bile su marginalozovane, a time i njihovo značenje za personalizaciju učenja i poučavanja.

U to vreme teoretski okviri u kognitivnoj psihologiji i neuro nauci nisu bili usmerili ka načinima kognitivne obrade podataka u određenom okruženju, te je neusklađenost interesa i orijentacije dovela do problema kontekstuiranja kognitivnog stila u savremene kognitivne i neuro-kognitivne teorije (Bouchard, Likken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990; Devlin, Daniels, Roeder, 1997; Posthuma i sar., 2002; Thompson i sar., 2001; Grai & Thompson, 2004). Ovim su, prema shvatanju Kohzevnikov 2007), izgubljene potencijalne koristi od izučavanja kognitivnog stila, odnosno iste su se izgubile usred haosa koji je nastao pojavom velikog broja dimenzija kognitivnog stila koji se nije teorijski strukturisao, podveo pod jednu teorijsku osnovu i u okviru toga izvršila taksonomija. Ovo je dalje izazvalo zastoj (Ibidem), čak, opadanje interesovanja za istraživanje i sumnju u korist od izučavanja ove oblasti nakon 70-tih godina prošloga veka, sa čim se nije neophodno složiti, jer je slabija interesovanja psilogoga zamenilo izraženo interesovanje u oblasti primenjenih nauka (oblast obrazovanja, upravljanje u organizacijama...), što je stvaralo nove pojmove „stil učenja“, „stil odlučivanja“...., a veliki broj studija naznačavao je veliku praktičnu vrednost na primenjenim poljima. Tako da se iza prethodnog može reći da konstatacije o nejasnoćama razlika u novostvorenim definicima i velike sličnosti sa tradicionalnim karakterizacijama ovog teorijskog konstrukta ukazuju na činjenicu da se u sagledavanju suštine kognitivnog stila još nije dovoljno odmaklo, kao što je inače suština svih fenomena koji su vezani za

idiosinkraziju, a koja je kao karakteristika sadašnjeg nivoa nauke nedokučiva. Kozhevnikov (2007)

Za distinkciju među pojmovima kognitivni stil, stil učenja, strategije učenja, lični stilovi (Stojaković, 2000) prihvata se da su kognitivni i stilovi učenja na granici između intelektualnih sposobnosti i osobina ličnosti, što u suštini znači da uključuju u sebe i jedno i drugo. Strategije učenja odnose se na pristupe pojedinca određenom sadržaju, kao manifestaciji kognitivnog stila na strategije učenja. A, strategije učenja smatraju se manifestnom sponom između nastavnog stila, s jedne strane, i strukture kognitivnog stila, s' druge strane.

Graf.1. Distinkcija među pojmovima kognitivni stil, stil učenja, strategije učenja, lični stilovi



Jedan od pokušaja, koji i danas privlači pažnju je Sternbergovo (Sternberg, 1997), shvatanje generalnog psihološkog konstrukta iz koga su, na osnovu složene psihološke prirode i teorijskom i praktičnom usmerenošću, izvedeni

pojmovi "kognitivni stil", "stil učenja", "stil počavanja" "stil mišljenja" i drugi stil-pojmovi. Sternberg je ponudio teoriju mentalne samouprave, tzv. Trijarhični model inteligencije i u okviru njega našao teorijski okvir za konstrukt kognitivnog stila (Sternberg i Zhang, 2000).

Iz Sternbergovog pogleda na intelektualne stilove Pušina (2018) je kao vredne pažnje izdvojio sledeće stavove:

- Stilovi su preferencije u korištenju sposobnosti, a ne sposobnosti same po sebi.
- Podudarnost stilova i sposobnosti kreira sinergiju koja je mnogo više od njihovog prostog zbiru.
- Individue se odlikuju različitim profilima, sklopovima stilova, a ne samo jednim stilom.
- Preferencija ispoljavanja stilova karakteriše se dinamikom i kontekstualnošću i varira u različitim situacijama i zadacima.
- Individue se razlikuju u jačini stil-preferencija.
- Pojedinci se razlikuju po stil-fleksibilnosti i to je po Sternbergu, mogući ključ njihovog različitog uspeha u adaptiranju na različite situacije.
- Stilovi se uče, a tokom života mogu se menjati i varirati.
- Stilovi se mogu meriti, ali je to veliki izazov.
- Stilovima je moguće poučavati druge.
- Stilovi koji su vredni u jednom životnom razdoblju, ne moraju biti značajni za drugi period.
- Stilovi koji su vredni na jednom mjestu, ne moraju biti cenjeni na drugom.
- Stilovi, uslovno govoreći, nisu dobri ili loši.
- Podudarnost stilova poistovećuje se sa nivoima sposobnosti.

No, ni trijarhični Sternbergov model inteligencije i pokušaj da se njime reši problem integrisanja konstrukta kognitivnog stila u savremene teorije kognitivne psihologije i neuro nauke, nije objasnio moguć odnos između prethodnih shatanja i Sternbergovog shvatanja intelektualnih stilova, te teorijski konstrukt kognitivnog sitla ostaje i dalje izazov za istraživanje na ovom polju. Kako je prethodno pomenuto, jedan od razloga ovih nesuglasica je činjenica da se sistematska istraživanja u kognitivnoj psihologiji i nauro nauci o individualnim razlikama u saznavanju javljaju tek posle talasa pojave brojnih dimenzija kognitivnog stila (Kosslyn, Thompson, Kim, Rauch, & Alpert, 1996) i bave, uglavnom, faktorima poput brzine obrade, radnim kapacitetom memorije i fluidnom generalnom inteligencijom, a uz ovo pažnja nije usmerena ka reakcijama pojedinca na izazove konteksta, nego ka varijacijama u funkcionisanju specifičnih aspekata obrade informacija po sebi.

Sternberg je opisao set od 13 stilova mišljenja, koji je bio shvaćen kao spona između ljudskih sposobnosti (inteligencije) i osobina ličnosti, a svrha mu je da pruži pomoć u razumijevanju upravljanja ljudi samim sobom u svakodnevnim aktivnostima, što je značilo i izbor načina korištenja vlastitih sposobnosti u različitim životnim situacijama. Pomenutih 13 stilova Sternberg je strukturisao u okviru pet dimenzija vladanja sobom: *funkcije, forme, nivoi, područja i tendencije*. Iz opisa stilova mišljenja zaključuje se meta regulatorna uloga funkcija stilova, što je u suštini Sternbergove Teorije metalnog samo-upravljanja, odnosno u pokušaju da pod jedan teorijski okvir podvede sve stilove, a u isto vreme i da se da teorijska osnova konstruktu kognitivnog stilova. Tako se može zaključiti da teorijski kontekst Sternbergove teorije intelektualnog sitla čini *Teorija mentalnog samo-upravljanja u okviru koje je stil definiran kao preferirani način mišljenja. To nije sposobnost, nego pre način kako koristimo naše sposobnosti* (Sternberg, 1994a). No, sve ovo nije dovoljno da se razjasne sve nejasnoće u definisanju pojmovne aparature koja se koristi u ovoj oblasti istraživanja, posebno pojmoveva kao što su: "kognitivni stil", "stil učenja" i "strategija učenja", a glavnu smetnju u ovome predstavlja značenje termina "kognitivni stil" (Pušina, 2014b). Nalazi autorke ovoga teksta (Gojkov, 1995, 2013) idu u pravcu prihvatanja Olportovog shvatanja (Allport, 1937, 1999) (*tipični ili uobičajeni način rešavanja problema, mišljenja, razumevanja i pamćenja neke osobe*), preko razlika između kognitivnih stilova i stilova učenja, koje se mogu podvesti pod sledeće kriterijume:

- broj elemenata koji ih čine - dok je kognitivni stil (prema jednom tumačenju) bipolarna dimenzija, stil učenja obuhvata mnoge elemente koji nemaju bipolarne karakteristike;
- određenjem spram kategorija struktura (sadržaj) - proces, kognitivni stil definisan kao stabilna struktura, a nasuprot njemu, stil učenja "izведен" je, stečen obrazovnim uticajima (Pušina, 2018).

Moglo bi se, dakle konstatovati da su kognitivni stilovi, uglavnom, stabilne, trajne karakteristike individue, a da se strategije učenja u različitim situacijama i rešavanju problema koriste kao veoma različiti, osmišljeni i planirani postupci. *Kognitivni stilovi su, dakle, stabilne, relativno urođene osobine individue, dok se strategije mogu učiti, time razvijati i menjati.*

Ili, mogli bi se složiti sa ocenama Vallacha & Kogana (1965), prema: Gojkov, 1995) po kojima su *kognitivni stilovi adaptacijski kontrolni mehanizmi ega koji posreduju između stanja potreba i okruženja. A, nasuprot ovome, strategije obično podrazumijevaju operacije koje su usledile kako bi se smanjila greška u procesu donošenja odluka*. Na osnovnom nivou, stilovi i

strategije se mogu razlikovati po stepenu uključenosti svesti: *stilovi funkcionišu bez individualne svesti, dok strategije uključuju svesni izbor alternativa*. Dva termina se koriste naizmenično od strane nekih autora (Cronbach & Snov, 1977), ali generalno, strategija se koristi za situacije zavisne od konteksta, dok stil podrazumeva viši stepen stabilnosti, nalazeći se između sposobnosti i strategija. Druga konceptualna slabost je povezana sa samom prirodom stilova. Mnogi teoretičari pronalaze stilove na interfejsu inteligencije i ličnosti. Na neki način oni zahvataju oba domena. Ali, postoje i izuzeci. Gustafson i Kallen (1989), na primer, razlikuju kognitivne stilove od stilova ličnosti, a Miers (1988) smatra da se ova razlika odnosi na hijerarhiju stilova spoznaje (npr. perceptivna, verbalna i kognitivna) i prepostavlja da je ličnost izvor pojedinčne varijabilnost unutar stilova.

4. DOPRINOS NEURONAUKE RASVETLJAVANJU KONCEPTA KOGNITIVNOG STILA

Uz psihologiju i neuro nauku je dala svoj doprinos rasvetljavanju mogućnosti sinteza kognitivnih stilova nalazom da kognitivne aktivnosti odgovaraju *dinamičkoj konfiguraciji zajedničke mreže za obradu informacija*, te se zaključuje da se *određene kognitivne aktivnosti ne vrše na jednom mestu u mozgu, nego se sposobnosti distribuiraju preko različitih delova* (Cabeza, Anderson, Locantore, McIntosh, 2002; Prabhakaran, Smith, Desmond, Glover, Gabrieli, 1997), što analiza tezu o jasnoj dihotomiji dimenzikja kognitivnog stila.

Takođe, su značajni nalazi neuro naučnih istraživanja individualnih razlika. U pokušajima da se povežu aktivnosti specifičnih delova mozga i varijacije u performansama Kosselin i sar. (2004) istraživači su skenirali aktivaciju mozga dok su učesnici eksperiment izvodili u okviru četiri različita zadatka (npr. generisanje i rotiranje mentalnih slika...). Pojedinci su se razlikovali u tome koliko su različiti moždani prostori aktivirani tokom aktivnosti na različitim zadacima. Ali i više od toga. *Individualne razlike nađene su u količini aktivacije u različitim oblastima mozga, vremenu odgovora i broju grešaka u različitim zadacima* (Ganis, Thompson, Kosslin, 2005).

Mnoge studije iz oblasti neuro nauke o individualnim razlikama u kogniciji konvergiraju u sugerisanju da *iako na varijabilnost u inteligenciji utiču stimulusi iz socio-kulturnog konteksta, značajna uloga se može pripisati biološkim faktorima* (Bouchard, Likken, McGue, Segal, & Tellegen, 1990; Devlin, Daniels, Roeder, 1997; Posthuma i sar., 2002; Thompson i sar., 2001; vidi i Grai & Thompson, 2004). A, neuro nauka je do sada već došla do više dokaza i o postojanju stila kao različitih obrazaca kognitivnih i neuronskih

aktivnosti (Vasilopoulos, Panizzon, Xian, Grant, Lyons, Toomey, Franz, Kremen and Jacobson, 2012). Jedan od nalaza odnosi se na konstataciju da neuronske aktivnosti pružaju različite oblike podrške za tvrdnju da su *kognitivni stilovi različiti sistemi obrade informacija*. Ovakav dokaz vodi ka *zaključku da dve grupe imaju ista postignuća, ali ipak imaju različite obrasce neuronske aktivnosti, što ukazuje na to da su načini rešavanja zadataka različiti*.

Pretodne konstatacije jesu značajne, međutim, ipak ne daju ništa novo, ili, bar, nisu dovoljne da bi se na osnovu njih moglo sigurnije zaključivati o kognitivnoj obradi informacija u smislu didaktičkih očekivanja. Tako da pitanje neusklađenosti interesa nauka koje se bave kognitivnim stilom i dalje ostaje otvoreno (Kozhevnikov, 2007; Jaffee & Price, 2007; Zhang & Nisbett, 2004; Johnson, Bouchard, Krueger, McGue, Gottesman, 2004; Johnson, 2007). Takođe, nijedna od studija o individualnim razlikama u obradi informacija u kognitivnoj psihologiji ili neuronauci nije pomogla konceptualizaciji prirode kognitivnih stila - niti su se u ovim naukama razvile teorije koje bi pomogle boljem razumevanju kognitivog stila, što se u prvom talasu istraživanja ovoga fenomena očekivalo, a za čim se i danas oseća potreba.

Moglo bi se na osnovu prethodnog diskursa, a posebno na osnovu nalaza istraživanja (šire videti: Gojkov, 1995) zaključiti da se može prihvati stav da pojedinci nemaju tako jednostavnu bipolarnu izraženost načina obrade informacija, nego da su sve dimenzije prisutne kod svakog pojedinca, ali sa različitim nivom intenziteta. Slične ideje pominju i drugi istraživači (Kholodnaia, 2002). *Dakle, moglo bi se reći da pojedinac raspolaze lepezzom konvencionalnih dimenzija kognitivnog stila, te u klaster analizama daje sliku spektra. Dakle, nalazi ukazuju na mogućnost da se dihotomne podele gube u spektru dimenzija, od kojih neke jače svetle u odnosu na druge.* Značajna je napomena da su ovo nalazi sasvim suprotni idejama o nadređenosti stilova-metastilova, što ne isključuje metakogniciju kao kognitivni proces višeg reda. *Dakle, za sada još uvek važi mišljenje da se kognitivni stil može posmatrati kao ustaljene individualne osobenosti i razlike u načinu opažanja, mišljenja i učenja i rešavanja problema* (Radovanović, 1983), odnosno tako da široka obuhvatnost pojma *uključuje ne samo saznajne delatnosti, a posebno ne samo perceptivne i druge sposobnosti nižeg reda, nego i procese prilagođavanja u najširem smislu, na čemu insistiraju druga savremena shvatanja, pa i pominjane teorije o odnosu kognitivnog stila i sredinskih uticaja.* Sternbergova teorija mentalne samouprave saglasna je sa ovim zaključkom.

Sternberg je predložio pristup stilovima za koji veruje da može biti alternativa prethodnim pristupima (Sternberg, 1988, 1990, 1994a, 1994b, 1997). Osnovna ideja ove teorije je da različiti stili koji se obično sreću u društvenim kontekstima, poput vlada u državnoj upravi mogu biti, na neki način nivo, spoljne refleksije stilova koji se mogu naći u umu²². Dakle, da bi se razumeli stili mišljenja, mogu se uporediti sa organizacijom državne vlasti. Predložena teorija je nomotetska i kontinuirana: *svako ima do neke mere svaki stil, a ono što se razlikuje kod pojedinaca je snaga preferencija i vrste zadataka i situacija koje izazivaju različite preferencije.* Sternberg napominje da sumnja da je bilo koji od prethodnih teoretičara stlove posmatrao kao čisto idiografske i diskretne. Drugim rečima, teoretičari to ne raspravljuju. Svaka osoba ima potpuno drugačiji stil. Čak i etiketiranja na osnovu dodeljenih vrednosti na numeričkim skalama ne tvrde da refleksivni pojedinci nikada ne postupaju impulsivno, ili obrnuto. Umesto toga, diskretne kategorije bile su pojednostavljene u svrhe istraživanja (Ibidem).

U zaključku ovoga dela koji se odnosi na prirodu i definiciju stila moglo bi se reći da bez obzira na specifičan pristup ili teoriju, *izraz stil se obično odnosi na uobičajen obrazac ili preferirani, odnosno karakteristični način da se nešto uradi.* Specifičniji termin kognitivni stil odnosi se na način na koji pojedinačnik obradjuje informacije. Termin je razvijen od strane kognitivnih psihologa koji se bave istraživanjem rešavanja problema i senzornih i perceptivnih funkcija. Ova istraživanja su pružila neke od prvih dokaza za postojanje stilova. Ali podrška pojmu stilova nije ograničena na kognitivnu psihologiju. Široka i fleksibilna priroda koncepta učinila ga je atraktivnim za brojne istraživače u veoma različitim oblastima psihologije i srodnih oblasti. Tako je Konvej (1992, prema: Kozhevnikov, 2013) o filozofiji nauke izjavio da filozofske razlike među psiholozima mogu biti povezane sa individualnim razlikama u faktorima ličnosti i kognitivnim stilovima. U skorije vreme, pažnja se okrenula stilovima učenja i poučavanja o čemu će dalje biti reči.

²² Prema ovoj teoriji funkcije mentalne samouprave Sternberg je, kako je rečeno, stlove mišljenja uporedio sa upravama u organizovanju vlasti u jednom društvu, državi, dao im je i takve nazive, te su po njemu funkcije mentalne samouprave: *zakonodavne, izvršne i sudske.* Tako da *Legislativan stil* karakteriše osobe koji uživaju u kreiranju i formulaciji. Takvi pojedinci vole da stvaraju svoja pravila, urade stvari na sopstveni način, i prilikom odlučivanja izgradje sopstvene strukture kako pristupiti problemu. Oni više vole zadatke koji nisu prestrukturirani ili prefabrikovani (Ibidem). *Izvršni stil* karakteriše osobe koji su implementatori. Oni vole da poštuju pravila i često se oslanjaju na postojeće metode da savladaju situaciju. Oni više vole da su aktivnosti definisane i strukturisane za njih (Ibidem). *Sudske stil* karakteriše osobe koji vole da procjenjuju pravila i procedure; koje vole da procenjuju stvari; i koji vole zadatke u kojima oni mogu analizirati i proceniti postojeća pravila, načine i ideje (Sternberg i Gigorenko, 1997).

NALAZI SAVREMENIH GENETIČKIH ISTRAŽIVANJA

Nalazi savremenih genetičkih istraživanja značjni za učenje i poučavanje idu u prilog konstataciji da se fenotipovi, ili psihološke karakteristike kao što su kognitivne sposobnosti, osobine ličnosti, različiti oblici ponašanja i interesovanja, a koja su predmet istraživanja genetike, najčešće opisuju kao kvantitativna, kontinuirana, multifaktorska i složena obeležja (Nikolašević, 2016). Značajno je u kontekstu ovoga imati na umu davno prihvaćenu konstataciju da kod najvećeg broja pojedinaca i u populaciji najčešće prate raspodelu koja se približava normalnoj, kao i da se pretpostavlja da su sve karakteristike pod uticajem velikog broja gena pri čemu svaki od gena ima mali pojedinačni uticaj na stanje date karakteristike. Tako da pomenute karakteristike kontroliše veliki broj "minor gena" ili poligena, a svaki od tih gena ima mali pojedinačni efekat na datu karakteristiku i uz to je osetljiv na dejstvo različitih negenetičkih uticaja Dalje je značajna napomena da su studije molekularne genetike koja je direktno izmerila DNK varijacije (Chabris, Lee, Cesarini, Benjamin & Laibson, 2015, prema: Nikolašević, op. cit), formulisale četvrti zakon bihevioralne genetike, koji glasi: „Tipična bihevioralna crta je povezana s' veoma brojnim genetskim varijantama, od kojih je svaka odgovorna za veoma mali procenat varijabilnosti u ponašanju“ (Chabris et al., 2015, prema: Nikolašević, op. cit.). Dakle, značajno je imati na umu da veliki broj gena oblikuje psihološke fenotipove, a ovu oblast dodatno usložnjava nalaz da postoji mogućnost javljanja fenomena pri kojem isti geni mogu određivati različite karakteristike (pridoneti različitim fenotipima). Takođe se u dosadašnjim nalazima o nasleđivanju fenotipova suprotno prethodnim tvrdnjama u Mendelovom zakonu o nezavisnom nasleđivanju po kome bi geni trebali da se prenose nezavisno, ponekad ne dođe do potpunog odvajanja, pa se oni geni koji se nalaze jedan blizu drugog mogu nasleđivati zajedno (Yong Kyu–Kim, 2009, prema: Nikolašević, 2016).

Dodatno komplikuje shvatanje ovih uticaja nalaz po kome ako određeni gen određuje neki poremećaj, ne mora značiti da taj gen određuje razlike u normalnoj populaciji (kao npr. opšta intelektualna sposobnost). Do danas je otkriveno 150 aberacija gena povezanih s' padom opšte kognitivne sposobnosti, no iz toga se ne može zaključiti ništa o tome kakva je uloga tih gena u individualnim razlikama normalne populacije (Tucić i Matić, 2002).

Smatra se da geni koji kontrolišu ispoljavanje kvantitativnih karakteristika mogu da deluju na dva načina: aditivni i neaditivni način. Neaditivni

(nesabirajući) efekti gena mogu da budu posledica nelinearne interakcije gena na istom lokusu. To je dominantno – recesivna interakcija, označena kao "dominantnost".

Drugi tip neaditivnog načina delovanja gena, koji je obeležen kao "epistaza", podrazumeva interakciju između različitih gena, tj. alela, sa različitim lokusa koji čine jedan poligenski sistem. Aditivni (sabirajući) efekti gena postoje onda kada u sistemu poligena svaki gen ima isti efekat na analiziranu karakteristiku i ako su ti efekti sabirajući. Dakle, kada na pojavu određenog gena ne utiču drugi geni na datom mestu ili geni sa drugih mesta, imamo efekat koji se sumira i linearno utiče na fenotip. To je upravo ona genotipska vrednost potomaka koju možemo predviđati i odrediti na osnovu genotipa roditelja. Dakle, dok sabirajući genetski uticaji prenose osobine kroz porodice, dotle je nesabirajući genetski uticaj onaj kod kojeg nema čistog prenosa s roditelja na potomstvo (Tucić i Matić, 2002, prema: Nikolašević, 2016).

Ovde treba imati u vidu da geni ne kontrolišu direktno osobine ponašanja, već to rade putem determinacije nastanka odgovarajućih enzima i drugih proteina od kojih zavisi struktura i funkcionisanje neurona i drugih tipova moždanih ćelija. Osim kompleksne interakcije između brojnih gena tokom izgradnje, razvoja, određene ponašajne crte, geni rade zajednički sa brojnim negenetičkim biološkim faktorima, kao i sa faktorima sredine. A, pored prethodnog, situaciju dodatno komplikuje nalaz da se efekti gena menjaju tokom razvojnog perioda, tj., oni nemaju stalan i nepromenljiv uticaj na organizam (Johnson, 2007).

Za razmatranje pitanja odnosa i uticaja opštih i posebnih sposobnosti interesantan je nalaz koji ide u prilog *značaju specifičnih genskih uticaja*, koji su u slučaju opšte kognitivne sposobnosti dominatan faktor ukupne heritabilnosti ovog konstrukta, a u slučaju opšte kognitivne sposobnosti dominantna je vrsta genskog uticaja opšteg nivoa. Ovaj nalaz, u nekoj meri podržava koncepciju o hijerarhijskoj strukturi kognitivnih procesa (Caroll, 1993, prema: Nikolašević, 2016)). Na osnovu prethodnog moglo bi se pretpostaviti da ovaj zajednički genski faktor, bar delimično, odražava opštu sposobnost (g), koji često objašnjava deljenu gensku varijansu specifičnijih kognitivnih sposobnosti (Johnson, 2004; Petrill, Saudino, Cherny, Emde, Bouchard, Krueger, McGue, & Gottesman, Hewitt, Fulker 1997; Bouchard & McGue, 2003, prema: Nikolašević, 2016). U literature s esreće i podataka da su istraživanja utvrdila da kada se primeni baterija različitih kognitivnih testova g - faktor skoro uvek čini 40% ili više njihove ukupne varijanse.

Takođe je značajan nalaz da genski i sredinski faktori deluju na oba nivoa—opštem i specifičnom. Veličina ovih efekata varira u hijerarhiji, te iako postoje dokazi o postojanju nezavisnih genskih uticaja vezanih za različite kognitivne dimenzije/procese, većina genskih efekta je opšta. S druge strane, uticaji sredinskog porekla funkcionišu na oba nivoa hijerarhije. Ovi rezultati sugerisu da genski uticaji čine osnovu jedinstva različitih mera kognitivnog funkcionisanja, a uticaji sredinskog faktora osnovu razlike između različitih dimenzija kognicije.

Istraživanja o genskim korelatima individualnih razlika u kompleksnim fenotipovima kakvi su opšta kognitivna sposobnost i egzekutivne funkcije, do danas nisu dale jednoznačne zaključke. Početni pozitivni rezultati, vrlo često, nisu bili ponovljeni u kasnijim studijama.

Vrlo je jasan pozitivan uticaj kompleksne i stimulativne sredine na kognitivni potencijal neke osobe, te se nameće da se, iako nisu eksplicitno mereni u ovom istraživanju, sredinski uticaji, vrlo verovatno odnose na školsko obrazovanje/kvalitet školovanja, zanimanje i neke intelektualne navike(npr. navike čitanja, rešavanje ukrštenih reči, i druge intelektualne igre). Obrazovanje je sigurno kritično iskustvo koje se razvija tokom više godina, a njegov uticaj nesumnjivo modulira kasnija iskustva u životu pojedinca.

Kao zaključne za ovaj podnaslov moglo bi se uzeti i sledeće konstatacije:

- Uloga naslednih faktora ne može biti u potpunosti shvaćena bez istraživanja načina na koji sredinska iskustva utiču na izražavanje genetskog potencijala.
- Biološki faktori i sredinska iskustva recipročno utiču jedni na druge.
- Egzekutivne funkcije podložne su nekim efektima obuke (npr. Dahlin, Nili, Larsson, Backman, & Nyberg, 2008, prema Nikašinović, 2016)), iako „prenosivost“ efekata obuke na različite tipove zadataka i različite mere egzekutivnih funkcija, kao i pitanje njihove trajnosti, još uvek nisu rasvetljeni.
- Kognicija je od svih oblika ponašanja najviše bila u fokusu genetičara, ipak se prema oceni Nikašinović (2016) ima utisak da se još uvek nedovoljno zna o tome kako neurofiziološki i psihološki mehanizmi utiču na razvoj ovih sposobnosti. Ista autorka smatra da utvrđivanje asocijacije između kognitivnih sposobnosti i različitih genskih markera do danas nije bilo dovoljno uspešno, kao inda da su nova istraživanja u ovoj oblasti itekako dobrodošla.

4.1. Tajna odnosa inteligencije i kreativnosti darovitih

Za darovitost su tesno vezano konstrukti poput inteligencije, kreativnosti, talenta, neintelektualne crte ličnosti, a za pretvaranje darovitosti u talenat i pitanje kompleksnih interakcija intrapersonalnih katalizatora, katalizatora okruženja, sinhroniciteta (slučajnosti), kao i njihovi međuodnosi. Iz ugla inteligencije, psihologiju XX veka obeležila su istraživanja ovog konstrukta. Po mnogima je istraživanje inteligencije ujedno i jedan od najvećih uspeha psihologije u ovom periodu. No, ipak je područje inteligencije vrlo kontroverzno, naučna zajednica još uvek nije dala završnu reč o inteligenciji, te se danas služimo različitim gledištima i teorijskim pristupima. U novijim teorijama o inteligenciji (Anderson (2002, 2008; Anderson, et. al., 2008), Gardner (1952, 1963, 1970; Sternberg, 1997) i Ceci (1990), svako od navedenih autora nastoji da objasni individualne razlike, ali se njihovi ciljevi, metode i shvatanja o prirodi inteligencije razlikuju. Gardner (1959; Gardner, et. al. 1960, 1969) nastoji da objasni različitosti uloga odraslih, ili, kako ih naziva, dometima u kulturi. On smatra da je jedinstvena inteligencija neprikladna za objašnjenje tih različitosti. Pluralizujući inteligenciju, tvrdnjama o postojanju najmanje 7 srazmerno nezavisnih inteligencija, koje ljudi upotrebljavaju u različitim kombinacijama. Gardner ju je video kao sposobnost rešavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su nastali u okviru jednog ili više kulturnih okruženja. Poslednjih godina Gardner je promenio svoje stanovište. Inteligencija nije samo višestruka, ona je u vezi s okruženjem u kome deluje i podeljena je među različitim izvorima koji nadilaze pojedinca (Gardner, 1993).

Anderson (2008) je pokušao da objasni različite i često protivurečne nalaze u proučavanju inteligencije. Po njemu, teorija inteligencije treba da objasni pet takvih nalaza:

- povećanje kognitivnih sposobnosti s razvojem,
- stabilnost individualnih razlika tokom razvoja,
- kovarijaciju kognitivnih sposobnosti,
- postojanje posebnih sposobnosti i
- postojanje univerzalnih sposobnosti koje pokazuju varijacije među pojedincima.

U pokušaju da dođe do objašnjenja prethodnih nalaza, on spaja nalaze o kognitivnom razvoju i proučavanja individualnih razlika. Po njemu su individualne razlike i razvoj ponudile do sada izolovana objašnjenja inteligencije. Iz ove dve i ostalih disciplina smatra se da je Anderson stvorio elegantnu kognitivnu arhitekturu.

Sternberg (1997) je odredio inteligenciju na različite načine no glavni mu je cilj, kako mnogi autori ističu, objašnjavanje učinka u stvarnom svetu. Tako on polazi od određenja inteligencije koje glasi: “*Inteligencija je svršishodno*

prilagođavanje i oblikovanje okoline značajne za život“. Tako Sternberg smatra da je inteligencija „*misaono samo-upravljanje*“ (Sternberg, 1985), „*mentalno samo-usmeravanje*“ (Sternberg, 1988) ili „*misaona sposobnost emitovanja kontekstualno prikladnog ponašanja u onim područjima na iskustvenom kontinuumu koja uključuju odgovore na novost ili automatsku obradu informacija kao funkciju metakomponenti, izvršnih komponenti i komponenti sticanja znanja*“ (Sternberg, 1985). Sternbergova trijarhična teorija proizilazi iz njegovog shvatanja da prethodne teorije nisu pogrešne nego nepotpune. Njegova se teorija sastoji iz tri povezane podteorije, koje čine delove inteligencijskog kruga (celine). *Prva komponentna podteorija* traži unutrašnje mehanizme obrade informacija koje ljudi primenjuju pri rešavanju problema. *Druga podteorija je iskustvena*, a potrebna jer se inteligencija mora posmatrati u svetlu individualnog iskustva u zadatku ili situaciji. Zadaci mogu biti potpuno automatski ili potpuno novi. I, razmatrajući implicitne teorije inteligencije, *kontekstualna podteorija* istražuje odnose između spoljne okoline i individualne inteligencije.

Cecijeva (1990) teorija nadovezuje se na trijarhičnu teoriju, pokušavajući da objasni ulogu unutrašnjih mehanizama obrade, iskustva i konteksta. No, najviše je, ipak, usmerena na ispitivanje značenja uloge konteksta. U Cecijevoj teoriji kontekst se odnosi na područno znanje u okviru koga se razmišlja, institucije kao što je škola ili istorijski trenutak u kome neko živi i stvara. Za Cecijev posmatranje konteksta značajno je i da se po njemu inteligencija oslanja na višestruke kognitivne potencijale umesto na jedinstveni opšti kapacitet apstraktног rešavanja problema (G). I tako, dugo od didaktičara isticana uloga znanja dobila je u ovoj teoriji značajno mesto. Dakle, znanje je bitno za inteligenciju. Ceci (1990, 1991; Ceci & Williams, 1997) smatra da izvođenje složenih misaonih aktivnosti omogućava visoko razrađena i organizovana osnova znanja, a ne opšta sposobnost rešavanja problema. U Cecijevom modelu, kognitivna složenost – fleksibilna i delotvorna sposobnost upotrebe baze znanja - mnogo više obeležava inteligenciju u stvarnom životu nego koeficijent inteligencije.

Pomenuti teoretičari približavali su se u tački koja je naglašavala nadilaženje pristupa inteligenciji koji se temelji na testovima inteligencije i faktorskoj analizi. Uz istraživanje individualnih razlika i faktorske analize oni uzimaju u obzir i nalaze kognitivne psihologije, razvojne psihologije, i, s izuzetkom Sternberga, neuropsihologije. Razmatraju i nalaze izvan psihologije (Gardner se u svojoj teoriji dosta oslanja na biologiju i antropologiju; Ceci (1990) se oslanja na pedagoška i sociološka istraživanja). Nije slučajno da ove četiri nove teorije inteligencije naglašavaju značaj konteksta čovekovog delovanja (Ceci, 1990). Kontekstualni faktori su poslednjih decenija u svim društvenim naukama respektovani, a oni su razlog da se iste nađu u okviru ovih

značajnih pitanja za podsticanje darovitih, odnosno jednog od njihovih značajnih svojstava - kreativnost, tj. u pokušaju da se rasvetli odnos inteligencije i kreativnosti, kako bi se jasnije sagledavali nalazi prethodnih istraživanja (Gojkov, 2004). Za naslov ovoga rada, kao i za pomenuto razumevanje nalaza kao argumentacije za stavove u diskursu značajno je i jasnije sagledavanje odnosa inteligencije i kreativnosti oko koga još uvek traju naučne diskusije. Pokušaće se jasnije sagledati kompleksnost faktora u njihovoj inter i intra komunikaciji u kreativnim aktivnostima, tj. postignućima.

4.2. Kontroverze između kreativnosti i inteligencije

Velike kontroverze u razmatranju veze između kreativnosti i inteligencije, izrečene poslednjih nekoliko decenija, vide se već na prvi pogled u teorijama kao što su Renzulijeva (Renzulli & Reis, 2008; Renzulli, Smith, White, Callahan & Hartman, 2002; Renzulli, Siegle, Reis, Gavin & Reed, 2009). (*kreativnost je vitalna komponenta inteligencije*), Trefingerova (Prema: Renzulli, 2008) (*kreativnost je jedna dimenzija inteligencije*) i sl. Problem pojačava i činjenica da su istraživači naglašavali zaključke po kojima je slaba veza između kreativnosti i inteligencije, tj. da su koeficijenti korelacije između ove dve varijable niski, posebno kada je IQ 120 ili više (Jamamoto i dr. (2019) Fox (prema: Gojkov, 2013), Tannenbaum (1983), Eisenck i dr. (1975)). U međuvremenu je sve više istraživača dolazilo do zaključka da kreativnost nije samo jedna crta darovitosti (Sternberg, 1997), Runko (2010a, 2010,b), Lubart, 2003, Lubart i dr. (2010). Runko, et. al, 2011) je smatrao da je *uopštenost kreativne performanse funkcija nivoa intelektualne sposobnosti*. Drugi nalazi komparativnih studija o performansi intelektualno darovitih i prosečnih pojedinaca u Kini sugerisu zaključak da su *intelektualno daroviti pojedinci daleko iznad prosečnih u smislu kreativnih performansi*. Sa ovim se slažu i nalazi studija iz oblasti *tehničke kreativnosti, koji ukazuju na to da su performanse iz testova konvencionalne kreativnosti daleko bolje kod intelektualno darovitih u odnosu na prosečne*. No, mnogi autori još uvek ističu neslaganja u teorijskom pogledu na ova pitanja i rezultate korelativnih studija. Ovo potkrepljuju i nalazi mnogih studija (Tannenbaum, 1983), Fox (prema: Gojkov, 2013), Yamamoto (1979), Eysenck i dr. (1975), *kojima se naglašava nejasna korelacija između kreativnosti dece i njihove inteligencije*. Fox (prema: Gojkov, 2013) je u meta analizi 14 studija o vezama između kreativnosti i inteligencije došao do zaključka da *postoji mala veza ove dve varijable*. Tannenbaum (1983), takođe, izveštava da je u istraživanju došao do nule, odnosno umerenog koeficijenta između inteligencije i kreativnosti.

Većina istraživača, koji su posmatrali i ovaj odnos zaključuje da kada je IQ veće ili jednako 120, kreativnost je slabo povezana sa inteligencijom.²³

Strukture i sadržaj većine testova kreativnosti su dosta različite od većine testova inteligencije, tako da testovi inteligencije mogu da naglašavaju neke crte jedne ili više dečjih sposobnosti uopšte, dok testovi kreativnosti mogu da naglašavaju druge sposobnosti neke specifične oblasti ili specifičnog sadržaja (Runco, 1998), tako da je koeficijent korelacije između ove dve varijable nizak.

Prethodna objašnjenja zvuče razumno i ubedljivo, ali još uvek nije sve rasvetljeno. Ako bi se prihvatile pretpostavka da je kreativnost različita od inteligencije, onda zbunjuju nalazi studija iz Kine koji ukazuju na to da su intelektualno darovita deca superiornija od normalne dece u pogledu kreativnosti (Schi i Xi, ???). Takođe je značajno pitanje proizašlo iz pretpostavke da je sadržaj testova kreativnosti dosta različit od sadržaja testova inteligencije, a odnosi se na pitanje: ako je niski koeficijent korelacije prouzrokovani različitom konstrukcijom i različitim sadržajem testova kreativnosti odnosno inteligencije, zašto se niski koeficijent korelacije ne pojavi kod svakog deteta, nego, uglavnom, kod dece sa IQ jednakim i većim od 120? Ostaje još uvek otvoreno pitanje dečije kreativnosti, posebno kreativnosti darovite dece i njene veze sa njihovom inteligencijom. Dakle, jedno od pitanja na koje tražimo odgovor je: postoji li bliska veza između nečije kreativnosti i inteligencije? Ako postoji, kakva je ta veza? Zašto je odnos inteligencije i kreativnosti interesantan? Kako je ova veza umešana u obrazovanje darovitih? Ova su pitanja značajna jer su u osnovi odnosa inter i intra-individualnih faktora u kreativnim aktivnostima; bez razjašnjavanja ovoga teško da bi se moglo govoriti o podsticanju darovitih, njihove inteligencije i kreativnosti. Smatra se, dalje, da je ovo nemoguće učiniti bez razmatranja inter i intra-individualnih faktora.

Dosadašnje definicije kreativnosti, nažalost, nisu uspele da izglade ono što su istraživači na ovom polju prihvatili. Kuncel, Hezleft i Ones su 2004. godine došli do zaključka da je korelacija između opštih kognitivnih sposobnosti ili opšte inteligencije (MAT - Milerov analogički test, test koji se često koristi za procenu opštih kognitivnih sposobnosti; Miller Analogical Test) i procene kreativnosti bila umerena (0.36; N=1104).

Odnos kreativnosti i inteligencije još uvek je nejasan. Pitanje koje mnogi danas jasno ističu je: zašto ne postoji značajna korelacija između kreativnosti

²³ Yamamoto i Chimbidis (2019) su, proučavajući korelaciju između kreativnosti i inteligencije kod dece petog razreda osnovne škole, došli do konstatacije da kada je IQ manji od 120, koeficijent je skoro nula. Fuch-Beauchamp, Karnes i Jonson (prema: Yamamoto i Chimbidis (2019)) su ispitujući 496-ro dece od 3 do 7 godina došli do zaključka da kada je IQ veći ili jednak 120 (Stanford-Bineova skala), onda je kreativnost (originalnost, fluentnost) bila u korelaciji 0,12. Dakle, kao znak donje granice darovitosti uziman je IQ jednak ili veći od 120. Iz ovoga su istraživači pretpostavili da postoji niska korelacija između kreativnosti dece i njihove inteligencije.

i inteligencije darovitih, ili dece sa visokim IQ-om? Neki istraživači sugerišu da je kreativnost dece veoma različita od inteligencije kada je njihov IQ jednak ili veći od 120 (Sternberg 1997), Lubart, 2010)

Gilford (1997) je u raspravi o tome nagoveštavao da, iako se dečija kreativnost zasniva na njihovoj inteligenciji, te dve varijable mogu da postoje nezavisno kada je IQ dovoljno veliki (IQ 120 i više). Za ovo, takođe, postoje različita objašnjenja.

Gilford (1997) je naglašavao kreativna razmišljanja u svojim raspravama o dečijoj kreativnosti. Kreativno razmišljanje je u nekoliko komponenti dato: *divergencija, originalnost, fluentnost, fleksibilnost, elaboracija* itd. Po njemu, *kreativnost se sastoji od različitih varijabli razmišljanja*. Torans je (1975, 1981) posmatrao kreativnost iz perspektive kognicije i opisao je *kreativno razmišljanje kao proces prepoznavanja praznina gde nedostaju elementi, formulisanje hipoteza oko toga šta nedostaje, testiranje tih hipoteza, revidiranje i ponovno testiranje tih hipoteza i, na kraju, saopštavanje nalaza*. No, Urban (1995) je 90-tih godina prošlog veka smatrao da se kreativnost ne može opisati iz čisto kognitivne perspektive, ni iz perspektive lične ili socijalne psihologije. U njegovom komponentnom modelu kreativnosti razmatrano je 6 komponenti: *opšte znanje i osnova razmišljanja; osnova specifičnog razmišljanja i umeća; divergentno razmišljanje i divergentno delanje; motivacija; otvorenost i tolerancija nesklada i fokusiranje na zadatak*.

U Sternbergovom (1995) trokružno-prstenastom modelu, koji će se dalje u tekstu detaljnije posmatrati postoje tri osnovna aspekta koja deluju međusobno jedan na drugog kako bi proizveli kreativnu performansu: *kognitivni aspekt, intelektualni stil i varijable ličnosti*. Prema nekim psiholozima, „*kreativnost nije jedna varijabla sposobnosti, već ličnosti*“ (Eisenck, 1975).

4.3. Kreativnost kao manifestacija intelektualnih aktivnosti na koju utiče okruženje

Za prethodne poglеде na kreativnost važi shvatanje da su značajni, ali da nedovoljno uzimaju u obzir faktore koji su izvan intelekta, kognicije ili ličnosti, čak i izvan kreativnih procesa. Dakle, misli se da su izostavljeni faktori iz okruženja, iz društva, iz kulture. Ovo je sadržano otprilike i u stavu Csikszentmihalyja (2014) koji smatra da su originalnost, svežina percepcije, sposobnosti divergentnog razmišljanja i sl. korisne, ali da bez nekog javnog oblika priznavanja one ne mogu da čine kreativnost. Ako prihvativimo ovakvo gledište, onda ima mesta pitanjima kao što su:

- Kako kognicija ili ličnost nekog pojedinca deluje za vreme procesa kreativnosti na faktore okruženja?

- Do koje mere inteligencija može da utiče na kreativnu performansu pojedinca?
- U okviru kojih mehanizama faktori iz mikro i makro okruženja utiču na kreativnost?

Značajno je konstatovati da se danas na kreativnost sve više gleda kao na manifestaciju nečijih intelektualnih aktivnosti na koju utiče okruženje, kultura u kojoj je pojedinac rastao i sl. *Iako se na kreativnost gleda kao na kreativan stav, kreativno ponašanje i kreativan proizvod, suština kreativnosti je kreativno ponašanje, koje, svakako, uključuje kreativno razmišljanje, kreativne navike i kreativne aktivnosti.* Zato se na kreativnost gleda kao na funkciju nečije aktivne inteligencije, ličnosti, zadatka, faktora iz okruženja i vremena koje je ličnost provela baveći se određenom aktivnošću. Aktivna inteligencija je deo inteligencije koja je usmerena ka kreativnim aktivnostima, a u literaturi se ovim pojmom označava deo inteligencije koji je usmeren ka kreativnim aktivnostima.

Danas se autori prema aktivnoj inteligenciji odnose kao prema toku inteligencije (Intelligence Current); na tok inteligencije gledaju kao na funkciju nečijeg nivoa inteligencije (ili intelektualnih potencijala), ličnosti, društvenih faktora i vremena koje neko posvećuje nekom specifičnom zadatku. Zato se kreativnost posmatra kao funkcija toka inteligencije i zadatka na kome se radi. U svojoj studiji „Tok inteligencije u kreativnim aktivnostima“ Oleksiy Karpenko, Jianming Shi, Yang Dai (2005), razjašnjava teorijski model posmatrajući odnos kreativnosti i inteligencije. Po njemu, u sistem kreativnosti umešano je 9 komponenti koje su klasifikovane u 2 podsistema, tzv. „komponente unutrašnjeg sveta“ koje se odnose na:

- a) nivo prirodne inteligencije ili intelektualnog potencijala, znanje, iskustvo, opšte i specifično znanje i praktična umeća, neintelektualne crte ličnosti, stav ili težnja da se kreativno ponaša;
- b) „komponente spoljašnjeg sveta“ - makro okruženje, priroda, radno okruženje, porodica i fizički uslovi, obrazovanje, ili prilike pojedinca da se obrazuje i kreativni proizvod.

Međusobno delovanje između komponenata u podcelini unutrašnjeg sveta zbiva se u okviru samog pojedinca. Ove se komponente ne mogu direktno posmatrati, ali se smatraju značajnim u sistemu kreativnosti.

Na inteligenciju se danas gleda kao na neki izvor energije koji nije stalan, nego je prilagodljiv i fleksibilan i menja se tokom života, iako naslednost igra temeljnu ulogu u intelektualnom potencijalu pojedinca. Savremena gledanja na darovitost naglašavaju i ulogu ličnosti, a pritom se ističe da se inteligencija razlikuje od drugih komponenti ličnosti, ili, kako kažu, neintelektualne ličnosti. Pretpostavlja se da faktori inteligencije i neintelektualnih crta ličnosti imaju različite uloge u sistemu kreativnosti. U

ovom pogledu na ličnost izdvaja se ličnost u užem smislu. *Ličnost igra važnu ulogu u sistemu kreativnosti.*

Treći, za pedagoge, posebno didaktičare, često istican kao presudan, *faktor je znanje i iskustvo*. Sticanje znanja, opšteg ili pojedinačnog i iskustva može da bude značajno u ostvarivanju intelektualnog potencijala, *odnosno ono omogućava izraz intelektualnih potencijala*. Zato se kaže *da znanje i iskustvo može da poveća nečiju kristalizovanu inteligenciju*. *Znanje i iskustvo ima veliki značaj za nivo samopouzdanja, ali ga u suviše velikim količinama smatraju faktorom koji može da remeti kreativnost zbog visokog nivoa kritičkog razmišljanja*. Prema Sternbergu i Grigoreku (1997), kreativno mišljenje ima značajno mesto u razvijanju ekspertize. Smatra se da stav može, takođe, da ima značajnu ulogu u odnosu između inteligencije i kreativnog ponašanja. U ovom setu faktora koji čine kreativni sistem pominje se obično i *kreativno ponašanje* za koje se smatra da se sastoji od tri međusobno povezane komponente (*kreativno razmišljanje, kreativne navike i kreativna delatnost*). Istiće se da se posebno na kreativne navike može uticati, tj. da se one mogu razvijati i da su upornost i osećanje obaveze veoma bitne u ostvarivanju nečijih dostignuća, ali i jednu i drugu treba da podrže snaga volje i napor. Kreativne navike doprinose da se do velikih ideja dođe u šetnji i sl. Ovde ove navike dejstvuju kao inercija.

U sistemu kreativnosti posebno se sreće celina komponenti nazvanih “*spoljašnji svet*” (okruženje, obrazovni nivoi ili prilike za obrazovanje, porodični uslovi, ekonomski status i fizička kondicija). Od pomenutih izdvajamo *ohrabrujuću atmosferu* koja, smatra se, stimuliše kreativnost i obrazovanje, kao specifičan faktor koji nije direktno srazmeran sa kreativnošću. Naime, visoki nivoi obrazovanja ne moraju značiti dovoljno znanja i iskustvo neophodno kreativnosti. Ovako, bar, misli pominjana Schi (ibidem).

U značajne faktore sistema kreativnosti ubraja se i porodica, koja je, kao mikro sredina, pod uticajem opšteg okruženja. Porodična varijabla smatra se da ima direktni uticaj na pojedinca, određuje njegove prilike za obrazovanje, uslove rada, nivoe na kojima može da se izrazi, stvara mu navike o kojima je prethodno bilo reči i sl.

Svi prethodni faktori u sistemu kreativnosti treba da se usaglase i rezultiraju u kreativnom proizvodu, koji treba da je društveno prihvaćen. Često se pominje i konstatacija da je kreativnost socio-specifična (različite kulture različito vrednuju isti proizvod).

Sve prethodno navedeno značajno je, jer pomaže sagledavanju funkcionalisanja toka inteligencije u kreativnim aktivnostima. *Sve to, otprilike, upućuje na konstataciju da je danas još teško doći do stvarne veze između kreativnosti darovite dece i njihove inteligencije bez razmatranja intra i inter-individualnih faktora.*

4.4. Inter i intra-individualni faktori

Niski koeficijenti korelacije između kreativnosti i inteligencije skrivaju stvarnu vezu između ove dve varijable. Ne može se reći da nema nikakve veze, ili da je ima, ali da je ona slaba, samo zato što koeficijent korelacije između različitih testova kojima ih merimo nije dovoljno veliki. Smatra se da, kada se uzmu intra i inter-individualni faktori, performansa nečije kreativnosti treba da se objasni kao *funkcija toka inteligencije i zadatka*, dok je *tok inteligencije funkcija intelektualnih potencijala, karakternih crta nečije ličnosti, socijalnih faktora i vremena koje neko uloži u cenjene kreativne aktivnosti*, te je veća kreativna performansa koju neko može da postigne, ako postoji pozitivna društvena podrška, ako su karakterne crte ličnosti dobre za kreativne aktivnosti i ako se vreme u potpunosti uloži u kreativne aktivnosti.

Nakon brojnih skorašnjih istraživanja i novih teorijskih postavki, znamo samo da je *kreativnost sistem, a time je odnos sa inteligencijom samo složeniji*, a moglo bi se reći i manje „uhvativ“. Tajni odnosa inteligencije i kreativnosti prišli smo samo utoliko bliže što smo svesniji njene složenosti. *Za didaktičare to nije skoro ništa novo, već još jedna potvrda da puteve rešavanja ove i drugih tajni treba, pored ostalog, tražiti i u neposrednim aktivnostima u nastavi, a, svakako, i u novim didaktičkim teorijama.*

No, iz drugog ugla smo već sagledavali slična pitanja (Gojkov, 2004, 2008) i naglašavali transformaciju posebnih sposobnosti u talenat u Sternbergovom DMDT modelu, gde je, takođe, naglašena uloga intra i inter-subjektivnih katalizatora, kako ih on naziva. Pored ovih, Sternberg (1995) izuzetnu pažnju poklanja razjašnjavanju važnog i različitog prisustva *slučajnosti kao faktora u razvoju talenta*, faktora za koji neki autori *veruju da igra presudnu ulogu u celom ljudskom razvoju*. Kompleksne veze i dinamičke interakcije u osnovi su transformacije darovitosti u talenat, ali su one, istovremeno, i potvrda značaja podstrekova iz okruženja. Sve ovo reflektuje se i na vezu kreativnosti darovitih i njihove inteligencije. Bez razmatranja inter i intra-individualnih faktora teško da se o ovome ozbiljno može promišljati.

Sve prethodno rečeno moglo bi se posmatrati i kao potvrda argumentaciji novog metodološkog talasa u ovoj oblasti. Naime, suočena sa atomiziranošću, reifikacijom i nedovoljnošću empirizma, tj. racionalizma, pa i nedovoljnošću pokušaja da se raznim konstruktima pojave sagledaju nešto kompleksnije, došlo se i na ovom polju do prihvatanja novih metodoloških pristupa, paradigmi, koje obećavaju kompleksnije pristupe i adekvatnije proučavanje pojava. Didaktika je oduvek pozitivno reagovala na nedorečenosti racionalizma i odupirala se, posebno nastavna praksa, neprihvatanjem iz drugih nauka pozajmljenih nedomišljenih teorijskih koncepta za mnoga, kao

i za pitanja iz oblasti podsticanja darovitih. Samo jedno od spornih pitanja, odabran o pitanje odnosa inteligencije i kreativnosti kod darovitih, argumentuje kompleksnost problema darovitih, a sa ovim se, svakako, usložnjava i pitanje podsticanja darovitih.

Teorije determinističkog haosa i teorije kompleksnosti pokušavaju danas da pomognu u svemu ovome. Fenomenologija haosa i nelinearne dinamike sve se više prihvata kao osnova za objašnjenje mnogih nalaza u ovoj oblasti. Istraživači sve češće zaključuju da se modeli darovitosti i kreativnosti, što i prethodna diskusija potvrđuje, ponašaju po principima iteracije krivulje. Međutim, nelinearni rast se nikada u potpunosti ne zaustavlja, nego se održava zbog vlastite akcije i dinamike (Halmi, 2005). *Haotičnost i nepredvidivost su kao svojstva sistema koji se razvijaju po principu nelinearne dinamike na polju darovitih posebno izražene i, moglo bi se reći, potpadaju pod, sve češće korišćen, pojam determinisanog haosa. Mnogi nalazi se jedino tako mogu i objasniti. Naime, odnosom inter i intra-individualnih faktora objašnjavaju se samoorganizovanim i autonomnim procesima. Zato mnogi autori govore o faktoru slučajnosti koji izaziva iznenadne promene u dinamici sistema i omogućavaju mu sve više i više organizacijske oblike.* U sklopu teorije haosa i teorije kompleksnosti je i interakcija sistema s okolinom, te nije slučajno što se i u savremenim modelima tumačenje pretvaranja darovitosti u talenat i odnosa suštinskih kategorija ovog procesa (inteligencija i kreativnost) toliko pažnje posvećuje odnosu inter i intra-individualnih faktora. Suština ideje kompleksnog ponašanja, sa «organizovanim kompleksitetom» naglašava interakcije individua unutar globalnog sistema, što sagledavano iz ugla bifurkacijskih teorija jedino mogu da objasne nelinearnu dinamiku promena darovitih (neuspeh darovitih, recimo). Pojam ekvilibrija i homeostaze, kao «stanja» koja guše dinamičke promene sistema ovde mogu da pomognu da se shvate razlozi nemogućnosti da se do kraja pronikne u odnose koje smo prethodno posmatrali, ili nalaze istraživanja o neuspesima darovitih. Složenost sistema individue i stohastičnost prirode odnosa među prethodno posmatranim pojavama ne odgovaraju determinističkim, nego više probabilističkim, modelima u ovom slučaju delovanje faktora u okviru modela darovitosti. Danas se već sve češće pominje da se jedino bifurkacijom mogu objasniti nepredvidive promene ponašanja, nestabilne strukture inter i intra-individualnih faktora u kreativnim aktivnostima. Dakle, moglo bi se reći da su inter i intra-individualni faktori kreativnosti kod dece posmatrani na prethodno sagledavani način, jer se u filozofiji nauke 70-tih godina prošlog veka već prihvata shvatanje o kompleksnosti odnosa i međuzavisnosti sistema, individue i njene okoline, koja se zasniva na ideji reciprociteta. Ovakav holistički pristup prihvata se i u istraživanju darovitosti. I mada se i danas još uvek sreće dosta sumnji u teoriju determinističkog haosa i smatra se

da nema dovoljno validnih empirijskih istraživanja, posebno u oblasti o kojoj govorimo, koja bi verifikovala nelinearne dinamičke promene, sreću se i autori koji nagnju ka prihvatanju ovih teorijskih osnova. *Ostaje ipak, pitanje, da li je ovim nešto više rečeno od prethodnog, odnosno da li shvatanje o kompleksnosti ili priznavanje ove činjenice o kompleksnosti i dinamičnosti pojave darovitosti i njenog ostvarivanja znači nešto više za pedagogiju ili didaktiku, od onoga što su isame do sada znale?* Koliko se možemo više osloniti na saznanja do kojih je psihologija došla u kreiranju strategija koje se bastoje validirati u koncipiranju didaktičkih strategija za razvoj darovitosti ili njenog pretakanja u talenat, kako taj tok vidi Sternberg (1995). Bilo bi dobro kada bi sumnje u veliku korist, bar, što se tiče praktičnih efekata od ovih teorijskih modela, bile opovrgнуте.

5. DAROVITOST I KOGNITIVNI STIL

Odnos darovitosti i kreativnosti, a u okviru ovoga i odnos inteligencije i kognitivnog stila pitanje koje još uvek okupira pažnju isgtraživača, kao i praktičara, a ovo se odnosi i na potrebe personalizacije uopšte, a posebno na mentorisanje darovitih. Daroviti se prepoznaju po neobičnim sposobnostima u rešavanju problema u određenim područjima (Vinner, 2005, prema: Gojkov, 2013). Genius je ekstremna verzija nadarenog deteta koja stvara na nivou odraslih, iako je još uvek dete, ono samostalno otkriva pravila u područu koje ga interesuje i osmišljava neobične strategije za rešavanje problema. Ova se kreativnost u literaturi sreće u termunu malog "k". Sa odrastanjem ovi kreativci u svojoj oblasti često postaju dobri profesionalci, ali to nije uvek sa sigurnim predznakom kreativnosti. Tako da se termin darovitost koristi za one koji rano manifestuju preuranjeni razvoj (brži napredak od prosečne dece); insistiraju da sami zacrtaju ciljeve i traže načine da ih dosegnu (viši kvalitet postignuća, različiti putevi učenja, samopouzdanje i samoostvarenje), a manifestna je i visoka motivacija, ili opsativno interesovanje i perzistentnost, istrajanje u ostvarivanju cilja. Za darovite je karakteristična intrinzična motivacija, osećaj ispunjenja, zaadovoljstva u toku rešavanja zadataka (Ibidem)..

Terminom talenat označavaju se raznovijene specifične sposobnosti. A, sam razvoj po Ganjeovom modelu talentovanog razvoja objašnjava se potrebom za postojanjem šansi (sreće), okruženjem i motivacionim i emocionalnim osobinama (Ganje, 2004). Područja talenta mogu biti akademска (akademска), umetnička, sportska i tehnološka. Ganje, takođe, pominje "katalizatore" koji omogućavaju razvoj talenta: otvorenost za novo iskustvo, pozitivna slika o sebi, autonomija i otpornost na stres. Otvorenost za novo iskustvo u smislu znatiželje, značajno je, ali i tolerancija prema neizvesnosti (Ibidem).

Joe S. Renzulli (1986, 2000, 2002) je odredio talenat kao interakciju specifične sposobnosti, intrinzične motivacije i visokog stepena kreativnosti - to je tzv. koncepcija darovitosti u tri prstena. Renzulli razlikuje školski (akademski) talenat (visok IQ, uspjeh u rešavanju zadataka i reprodukovanje znanja) i produktivno-kreativne talente (sposobnost primene znanja u životnim zadacima, prepoznavanje talenta i kreativnosti). Kreativnošću, kao mogućim elementom darovitosti i kao jednom od misaonih sposobnosti, bavio se J. P. Guilford (1959, 1967, 1971, 1982), uvodeći pojam divergentnog mišljenja (suprotno konvergentnom, logičkom razmišljanju) čije su karakteristike redefinicija, osjetljivost na probleme, tečnost-fluentnost ideja, originalnost, elaboracija i fleksibilnost. Pojedinac za kreativnost mora imati bogatu bazu znanja iz koje traži nove strategije za rešavanje problema. Gilford je kreativno stvaralaštvo posmatrao kao sposobnost koja može, ali i ne mora da se manifestuje kod darovitih pojedinaca. Osnovne karakteristike kreativnog stvaralaštva po njemu su: kreativni pojedinac vidi, doživljava, kombinuje stvari na nov, neobičan način; kreativna osoba stvara nove, neobične, različite ideje i dela²⁴.

Daroviti koji nisu kreativni u odrasloj dobi postaju stručnjaci. Stručnost nije kreativnost. Stručnjaci postižu visoke rezultate u svojoj oblasti, ali samo kreativne osobe mijenjaju to područje. Zanimljiv primer je tzv. dete sa genijalnošću, tj. iako dječji geniji blistaju u djetinjstvu, kreativnost na kraju ne postaje bivši genij. Da bi nastavili sa ostvarivanjem kreativnih dostignuća, genijalci treba da nauče kako da transformišu svoje tehničke veštine u nešto više konceptualno, interpretativno i originalno (Vinner, 2005, prema: Gojkov, 2013). Zapanjujući realizam ertanja djece u odrasлом dobu postaje ubičajena stvar (za učene umetnike); matematičari treba da postavljaju nova pitanja ili rešavaju stare probleme na nove načine. Često su potrebna životna ograničenja i žrtve kako bi se prešlo sa specijaliste na kreatora. Longitudinalno istraživanje takođe potvrđuje da su potrebne određene karakterne osobine, kao što su nezavisnost, otpornost na nerazumijevanje

²⁴ U pokušajima da se rasvetli koncept kreativnosti, postoji i podela na kreativnost sa "velikim K" i "malim K" (Vinner, 2005, prema: Gojkov, 2013): "kreativni" (mali) su deca koja nezavisno otkrivaju pravila i tehničke veštine u određenoj oblasti, sa minimalnim vodstvom odrasle osobe i izmišljaju neobične strategije za rešavanje problema. Kada govorimo o "kreativnosti" (velikim K), onda mislimo na promenu u određenoj oblasti. To podrazumeava veliku bazu znanja i iskustva (takozvano "desetogodišnje pravilo" - tvrdnja da prekid u nekom području zahteva najmanje deset godina napornog rada), a smatra se da deca ne mogu biti kreativna na ovaj način. To je Irving Tejlor (???) pokušao da uradi. Tejlorov model se može tumačiti na sledeći način: ako dete povuče liniju papira, ono nije stvorilo proizvod koji je društveno vredan, ali je stvorio nešto. Tejlor klasificira kreativnost u pet faza: 1. kreativnost spontane aktivnosti, (1-6 g); (7 do 10 godina), kreativnost izuma (11-15 g), kreativnost inovacija (16-17 g), kreativnost stvaranja (18+). Dakle, prva četiri razreda za malo, a poslednja za veliku K. Naravno, deca nisu ni umetnici ni naučnici (Ibidem).

okoline i hrabrost za preuzimanje rizika. Život po socijalnim pravilima nije prioritet; ne može se brinuti ni za koga ko će osporiti uspostavljenu tradiciju. IQ nije nužno vezan za kreativnost (Ibidem).

Pre više pola veka vršena su brojna pedagoška i psihološka istraživanja, tražeći odgovore na tri osnovna pitanja: *kakva je priroda kreativnosti, kako se može meriti kreativnost i kako se kreativnost može naučiti, obučiti i obrazovati?* Mnogi autori velike zasluge na polju istraživanja pripisuju najpre Joi Paul Guilfordu. Guilford (1982) je faktorskom analizom u istraživanju intelektualnih sposobnosti, u potrazi za preciznijom definicijom faktora koji određuju sposobnosti (koje se dalje istražuju kroz varijable), konstruisao model koji je organizovao postojeća znanja, ali i predvideo neistražene sposobnosti, nudeći smjernice istraživačima. Njegov model intelektualnih sposobnosti predstavljen je kao prostorni kvadar od malih čelija, a isti se sastoji od sadržaja, operacija i njihovih proizvoda.²⁵ Iz ovog fascinantnog modela obratiće se pažnja na prostorni fragment kocke koji se zove divergentna produkcija. To je operacija koja se smatra najvažnijom za kreativnost (tj. kreativnost). Kao i svaka operacija u modelu, ona se takođe sastoji od dvadeset četiri čelije sadržaja i šest vrsta proizvoda. Gilford postavlja ove *faktore divergentnog mišljenja: fleksibilnost, fluentnost, originalnost i elaborativnost.*

1. *Fleksibilnost - sposobnost da se proizvedu mnoge relevantne ideje* (Torrence 1979), *brzo pronalaženje što više rešenja za problem.* Razlikujemo:

- spontana fleksibilnost (divergentna produkcija semantičkih klasa);
- adaptivna fleksibilnost (divergentna proizvodnja figuralnih transformacija);

2. *Fluidnost - sposobnost obrade informacija i objekata na različite načine* (Torrence 1979), *sposobnost da se istovremeno razmatraju različite mogućnosti, kao i mnoge kategorije.* Razlikujemo:

- fluidnost reči (divergentna produkcija simboličkih jedinica),
- asocijativna fluentnost (divergentna produkcija semantičkih odnosa),
- izražajna fluentnost (divergentna produkcija semantičkih sistema),
- fluentnost ideja (divergentna produkcija semantičkih jedinica);

²⁵ Sadržaj ima četiri: oni mogu biti figuralni, simbolički, semantički i bihevioralni; operacija ima pet: može biti kognicija, memorija, divergentna produkcija, konvergentna produkcija i evaluacija; Proizvoda može biti šest tipova: jedinice, klase, odnosi, sistemi, transformacije i implikacije. Ukupan broj ovih sposobnosti je 120, a to su faktori intelektualne sposobnosti, od kojih je svaka (čelija) određena trostrukom *interakcijom (ukrštanjem) sadržaja, operacija i proizvoda.* Svaki faktor ima svoje tehničko ime, tako da je prvi znak uvek operacija, drugi sadržaj i treći proizvod; tako se i divergentne simboličke jedinice nazivaju i "fluentnost reči" (Kvaščev, 1981).

3. Originalnost (divergentna produkcija semantičkih transformacija) - sposobnost da se proizvedu retke, ili potpuno nove ideje (Torrence, 1977, 1979), približavajući se idejama koje se razlikuju od ideja drugih ljudi;
4. Razrada - sposobnost dekoracije ideje detaljima (Torrance, 2002), sa više detalja u odgovorima. Razlikujemo:

- figuralna razrada (divergentna produkcija figuralnih implikacija),
- semantička razrada (divergentna produkcija semantičkih implikacija).

Pored prethodno navedenih faktora, kreativnost je važna i za ove faktore koji ne pripadaju divergentnim:

5. Osetljivost na probleme (spoznaja semantičkih implikacija) - sposobnost uočavanja nedostataka ili potreba za promenama ili poboljšanjima u postojećim stvarima;
6. Redefinicija (spoznaja semantičkih transformacija) - Sposobnost napuštanja starih načina tumačenja poznatih objekata koji će se koristiti u nove svrhe.

Guilfordove saradnici razvili su testove i programe za identifikaciju i razvoj kreativnosti; Najpoznatiji su Donald J. Treffinger, E. Paul Torrance (Torrance, 1990 a,b; 2002).

Završimo ovo poglavlje napomenom da *kreativnost nije znanje, već sposobnost - u didaktičkom sistemu ona ne pripada materijalnim nastavnim zadacima, već je funkcionalna*. Među sposobnostima će biti mišljenje koje je Guilford podelio na konvergentno (logički zaključak, pronalaženje pravog rešenja) i divergentno (pronalaženje što je moguće više ispravnih rješenja). To opet znači da se kreativnost ne može naučiti, već samo praktikovati, kao što je sport. Više treninga omogućava više rezultata. Ali, gledajući ovu tvrdnju obrnuto, može se naći razarajuća činjenica: većina ljudi zapravo ne rešava probleme razmišljanjem, već znanjem koje imaju na raspolaganju. Budući da je nemoguće posedovati znanje o svim hipotetskim situacijama koje pojedinac očekuje u životu, razumemo nužnost stereotipnog korištenja znanja koje pojedinac ima na raspolaganju (Pušara, 2018).

5.1. Investiciona teorija kreativnosti

Sternberg je u skladu sa svojom trijarhičnom teorijom inteligencije pokušao da objasni i procese kreativnog mišljenja. U literaturi se često pominje Sternbergovo i Lubartovo (1995) istraživanje kojim su investicionu teoriju kreativnosti testirali multifaktorskom procenom kreativnosti (MAC). MAC meri stepen u kojem ljudi uzimaju u obzir 6 resursa za kreativnost (inteligencija, znanje, intelektualni stilovi, ličnost, i okoline) kada procenjuju (a) hipotetske slučajeve i (b) značaj šest resursa za identifikovanje kreativnosti.

Sternberg i Lubart (1992) su konceptualizovali različite pristupe učenju kreativnosti u dva tipa: *pristupi usmereni na osobu i kontekstualno usmjereni pristupi*.

Pristupi usmereni na osobu stavlјaju više naglasak na unutrašnje, kontekstualne aspekte kreativnih performansi, dok su *kontekstno-usmereni pristupi* fokusirani na interakciju pojedinca sa spoljnim kontekstom. Pristupi kreativnosti koji su usredosređeni na osobu oslanjaju se na psihometrijsku tradiciju. Neki istraživači (npr.Torrance, 1985) orijentisani ka razumevanja sposobnosti koje leže u osnovi kreativnosti konstruisali su instrumente koji mere individualne razlike u proizvodnji kreativnih proizvoda. Za ispitivanje kreativnosti posmatrano je izmišljanje neobičnih načina upotrebe, recimo, spajalice za papir... Procene kreativnih ideja vršene su tako što su *kreativni proizvodi vrednovani iz aspekta kao što su novina, kvalitet, i tako dalje*. Veću važnost ličnosti, daju drugi istraživači (npr.Barron, 1955) ispitujući individualne razlike u ličnosti, a postoji i umerenost istraživanja (npr.Johnson-Laird, 1988; Schank, 1988; Simon, 1983), koji stavlјaju veći naglasak na informacije obrade podataka, koji su koristili pristup kompjuterske simulacije kreativnog izvođenja, ili pružali zadatke koji zahtevaju kreativno rešavanje problema. Dakle, *investiciona teorija kreativnosti nastoji da multifaktorskom procenom kreativnosti (MAC) pomiri, ili objedini prethodno pomenute aspekte koristeći dva alternativna pristupa kreativnosti*, te su Sternberg i Lubart (2001) konceptualizovali različite pristupe učenju kreativnosti u dva tipa: pristupi usmereni na osobu i kontekstualno usmjereni pristupi, uzimajući u obzir pomenutih 6 resursa za kreativnost-

Prvi resurs za kreativnost je inteligencija. Investiciono shvatanje kreativnosti smatra da su za manifestovanje i razvijanje kreativnosti značajne tri vrste inteligencije:

- (a) *sintetička inteligencija*; da individua vidi probleme iz novih perspektiva;
- (b) *analitička inteligencija*; da prepozna i odluči koje su od ideja koje vredi slediti, a koje nisu,
- (c) *inteligencija da zna kako da ubedi druge u vrednost novopredloženih ideja* (Sternberg, 1985a, Sternberg, 2009).

Uticaj ove tri vrste inteligencije je jednako važan. Analitička inteligencija je posebno značajna, te može doći do odsustva druge dve vrste inteligencije u kritičkom, ali ne i *kreativnom mišljenju koje proizvodi nove ideje*.

Sintetička inteligencija koja se koristi u odsustvu druge dve vrste inteligencije može *rezultirati novim idejama koje nisu podvrgnute odgovarajućoj kontroli kako bi se osigurao njihov kvalitet*.

Praktična inteligencija u odsustvu druga dva tipa inteligencije može rezultirati prihvatanjem ideje, ne zato što su ideje dobre, nego jer su predstavljene ubedljivo. Npr., kroz istoriju, harizmatični političari su ne retko snagom ličnosti uverili pristalice da prihvate destruktivne ideje.

Drugi resurs za kreativnost je znanje. Autori investicione teorije kreativnosti smatraju da bez znanja nema kreativnosti. Kreativne ideje i ponašanja obično potiču, delimično, od nečega što je već poznato iz prošlosti, a to je znanje ili iskustvo. S druge strane, previše znanja o određenom predmetu ili polju kreativnosti pojedinca može biti teškoća, jer se znanje može tako apsorbovati da pojedinac vidi stvari na način na koji je znanje usvojeno i ne teži da razmišlja na nove načine. U studiji iskusnih i početnih inženjera, Frensch i Sternberg (1989) su pokazali da su se stručnjaci za mostove sporije prilagođavati eksperimentalno stvorenim temeljnim promenama pravila igre nego početnici.

Treći resurs za kreativnost je intelektualni stil. Intelektualni stilovi su preferirani načini korišćenja nečijih sposobnosti. Među 13 intelektualnih stilova koje opisuje Sternberg (1988a, 1997), tri su , koja su na više mesta dotaknuta, posebno važna za kreativnost: zakonodavni, globalni i liberalni stilovi²⁶.

U svom pregledu literature o stilovima, Zhang i Sternberg (2005) su identifikovali mnogo istraživačkih dokaza, sugerijući važnu ulogu ovih intelektualnih stilova u kreativnosti.

Četvrti resurs za kreativnost je ličnost. Biti kreativan znači biti spreman da se prevaziđu prepreke, biti spreman da se preuzmu razumni rizici i da se bude spreman za dalje pokušaje (Sternberg & Lubart, 1995). Biti *kreativan podrazumeva i posedovanje tolerancije na dvosmislenost, otvorenost za nova iskustva, veru u ono što se radi* (Feist, 1998). Konkretno, *kupovina niske i visoke prodaje*, kako popularno Sternberg naziva investicionu teoriju

²⁶ Zakonodavni stil je preferencija za radnje stvari sopstveni put.

- *Zakonodavni stil* je važan za kreativnost, jer biti kreativan znači *razviti sopstveni put razmišljanja*;
- *Globalni stil* je preferencija za razmišljanje *holističkim pristupom, dakle, imati celokupnu sliku situacije na umu*. Globalno razmišljanje je važno za kreativnost, jer treba znati opšte stanje polja (ili predmeta) da bi se identifikovale važne ideje koje treba nastaviti u proveravanjima, ocenama iz ugla novom rešenja;
- *Liberalni stil* je preferencija *razmišljanje na nove načine*. Liberalno razmišljanje je važno za kreativnost zato što ono označava da razmišljamo izvan okvira, a ne samo da bi sledili uspostavljene načine rada.

kreativnosti, obično znači *ići protiv gomile*. Dakle, ako neko želi misliti ili delovati na kreativne načine, mora biti voljan da se suprotstavi konvencijama. Brojne studije (Barron & Harrington, 1981; Feist, 1998; Glover, 1977; Golann, 1962; Silvia, Nusbaum, Berg, Martin & O'Connor, 2009; Thompson et al., 2009) su podržale značaj ovih osobina ličnosti u kreativnom radu. Svi kreativni ljudi nailaze na prepreke u izražavanju njihove kreativnosti. Važno je istražati pred tim preprekama.

Peti resurs za kreativnost je motivacija. Za kreativnost je podrazuvana intrinzična motivacija. Važnost takve motivacije za kreativnost potvrđili su istraživanjima Amabile, 1982, 1983; Herman, 2009; Kreitler & Casakin, 2009). Ozbiljan kreativni rad u nekoj oblasti nemoguć je ako se ličnost ne fokusira na rad, a ne na potencijalne nagrade.

Šesti i konačni resurs za kreativnosti je okruženje. Mogli bi imati sve potrebne interne resurse za kreativno razmišljanje, ali bez okruženja, a to je podržavanje i nagrađivanje kreativnih ideja, kreativnost koju pojedinac ima u svojoj moći nikada se ne bi pokazala. Kreativnost treba da se neguje. A u okruženju može biti podržano na najmanje tri načina: pomaže u stvaranju kreativnih ideja, podržavajući kreativne ideje i služi kao osnova za procenu i poboljšanje kreativne ideje. Međutim, okruženja obično nisu potpuno podržavajuća u upotrebi nečije kreativnosti. Stoga, pojedinac treba da nauči i kako da odgovori na situaciju, tj. na izazove okoline za prikazivanje svoje kreativnosti. Prema investicionoj teoriji kreativnosti, kreativnost zahteva da prethodno pomenuta šest resursa konvergiraju. Dakle, teorija polazi od prepostavke da kreativnost podrazumeva više od jednostavnog zbira individualnog nivoa na svakom resursu. Umesto toga, svi resursi nije neophodno da budu potpuno uključeni u svako manifestovanje kreativnog mišljenja ili akcija. Neki atributi ličnosti (npr. dvostrislenost) može biti važnije za dugotrajnu kreativnost nego za kratkotrajne kreativne reakcije. Takođe treba pomenuti da nisu sve interakcije između resursa linearne. Na primer, bez obzira na to koliko je manifestan zakonodavni intelektualni stil pojedinca, bez najmanje jednog minimalno adekvatnog nivoa inteligencije, kreativnost se, verovatno, neće manifestovati. Osim toga, vrednovanje resursa može varirati od jednog do drugog manifestovanja.

U objavljenim studijama (Lubart & Sternberg, 1995) kojima je direktno testirana investicija teorije kreativnosti, autori su najpre testirali prediktivnu vrednost resursa specificiranih u teoriji za kreativnu produkciju u osam zadataka: *izrada dva oglasa, izrada dva crteža, rešavajućenje dva kreativna naučna problema, i pisanje dve kratke priče*. Sve korelacije između prosečne vrednosti kreativnosti su bile statistički značajne. Korelacija motivacija je bila nelinearna, imala je krivolinijsku funkciju, što je ukazivalo na mogućnost da su osobe koje imaju srednju motivaciju imale viši nivo kreativnosti od onih sa visokom ili niskom motivacijom.

Zaključeno je da su, generalno, rezultati dobro usklađeni sa predviđanjima teorije. Druga studija ispitivala je predviđanja koja se tiču rizičnih ponašanja - resurs ličnosti u investicionoj teoriji kreativnosti. Kreativni zadaci su bili isti kao oni u prvoj studiji iz domena crtanje i pisanje. U takmičenju za preuzimanje rizika, učesnici su uneli svoje crteže i priče uključujući različite stepene rizika i koristi. U upitniku o hipotetičkim situacijama, ispitanici su pitani kako će odgovoriti ako su naišli na određene rizične situacije. U samoproceni u upitniku, učesnici su pitani o preuzimanju rizika u širokom spektru situacija. Utvrđeno je da su učesnici, uglavnom, skloni ka riziku. Rezultati u domenu umetnosti podržali su hipotezu autora da će se visokim rizicima proceniti (za 15 nezavisnhi ocenjivača) kao znatno kreativniji od nisko rizičnih. Međutim, rezultati za pisani domen nisu jasno podržali ovu hipotezu.

Posebno, varijabla intelektualnih stilova izašla je kao najvažnija varijabla, percipirana je kao znatno više važna od svih varijabl, osim ličnosti. Ličnost je ocijenjena kao drugi najvažniji resurs za kreativnost, smatra se značajno važnijim od inteligencije i motivacije, ali nije značajno važnija od životne sredine i znanja.

Nakon prethodnog prikaza pristupa Investicione teorije kreativnosti Sternberga i Luparda (op.cit), interesantno je osvrnuti se i na Kolbovo shvatanje stilova učenja, posebno zato što se ono u vreme e-učenja sve više povezuje sa didaktičkim preporukama. Tabela br. 1. koja sledi jasno prikazuje stil učenja, potrebe za učenje i dodaktičke preporuke. A, iza inspekcije ove tabele i komparacije prethodno posmatranih stavova Investicione teorije kreativnosti u smislu stilova učenja, moglo bi se zaključiti da suštinskih razlika nema, kao i da ni jedan od ova dva često citirana izvora nije dao dovoljno argumenata za anuliranje osnovnih zamerki koje su do sada isle na adresu teorijskog kontekstuiranja kognitivnog stila, odnosno prevazilaženje zamerki u tom smislu.

Tabela 1: Potrebe učenika i preporuke koje aktivnosti primeniti u oblikovanju e-nastave prema Kolbovim stilovima učenja

• Stil učenja	• Potrebe za e-učenje	• Preporuka aktivnosti za e-učenje
• Aktivista	• Interakcija između učenika, slobodna forma istraživanja i posmatranja, bez strogih rasporeda.	• Grupni radovi, eksperimentalno rešavanje problema, vođenje konverzacije u realnom vremenu.
• Refleksni mislilac	• Organizovane metode za učenje, • dobro postavljena predavanja, sistemski uputstva.	• Ee-knjige, forumi, pričaonice...
• Teoretičar	• Tradicionalno učenje, • jasno definisani ciljevi, • dobro pripremljene vežbe • testovi za merenje učenja.	• Zadaci: studije slučaja, rešavanje problema i testova.
• Pragmatičar	• Eksperimentalne mogućnosti	• Praktične vežbe i konverzacija u realnom vremenu

Preuzeto od : Kanninen, 2008)

6. PERSONALIZACIJA DIDAKTIČKIH POSTUPAKA U RAZVOJU KREATIVNOSTI DAROVITIH

Stilovi poučavanja su u didaktici značajno područje interesovanja, jer su istraživanja potvrdila vezu između istih i efekata učenja u nastavi. Grigorenko i Sternberg (1997) su sugerisali potrebu da nastavnik raspolaže „repertoarom“ stilova poučavanja u nastavi zbog personalizacije didaktičkih postupaka (Muminović, 2000, 2013). Različito su ovo pitanje posmatrali razni autori i imali različite zaključke. Tako, na primer, Henson i Borthwick (1984, prema: Muminović, 2000, 2013) sugerisu šest različitih i specifičnih kategorija stilova poučavanja: orijentisanje na zadatku, kooperativno planiranje, usmerenost na decu, usmerenost na predmet, usmerenost na učenje i emocionalno podsticanje.

Jedan od osnovnih uslova bila je ospobljenost nastavnika, njihova priprema i načini vođenja, koji su u suštini poučavanja učenika različitih nivoa sposobnosti. Slatina (1998, 2005) pominje tri stila vođenja u procesu učenja/poučavanja:

- sputavajuće vođenje je red bez slobode u čijem je osnovu prisila, prinuda, sa spoljašnjom motivacijom i eketama u razvoju pasivnih vrlina volje kao što su strpljivost, upornost, poslušnost, odanost i pokornost;
- unapređujuće vođenje uključuje i slobodu i red, a zasniva se na učenju/poučavanju kao 'igri' životnih snaga učenika, podstiče unutarnju motivaciju, a efekti su razvoj samoinicijativnosti, samostalnosti, moralne hrabrosti, preduzimljivosti i
- nemarno vođenje je sloboda bez reda, učenje i poučavanje u pedagoškoj anarhiji, a rezultat je odsustvo motivacije, ravnodušnost i samovolja.

O razvoju stilova mišljenja dečija psihologija daje malo informacija. Hwang i Nilsson (1996), govoreći o kognitivnom razvoju djece školske dobi, u poglavljju o metakognitivnosti, pominju strategije učenja. ukazuju na mogućnost da se u procesu učenja stiču sposobnosti i strategije učenja, koje pomažu deci da razvojem postaju sve uspešnija u rešavanju raznih vrsta problema. Ali, ovde se postavlja pitanje razlika između kognitivnih stilova i stilova učenja, čija je suština u značaju faktora koji podstiču razvoj stilova kod dece. O ovome nalazi istraživanja D. Lazarević (1978,1989) ukazuju da se već na uzrastu od pet godina zapažaju individualne razlike u karakteristikama kognitivnog stila kod dece, a da se u periodu školske dobi kognitivni stil jasno manifestuje kao jedna od osobnosti pojedinca.

Na pitanje koje bi se iza ovoga moglo postaviti o uzrocima pojave različitih stilova mišljenja Sternberg (1997) odgovara da su najmanje u jednom delu preferencije stilova nasleđene, ali da su, slično inteligenciji, delimično i "produkt" socijalizacije. I drugi su autori (Mandelman i Grigorenko, 2012), analizirajući uticaj nasleđa na razvoj inteligencije, stilova i ličnosti potvrdili vezu genetike i okoline/učenja u odnosu oko 50-50 %, smatrajći kako se prilično sigurno može govoriti i o specifičnosti stil-gena koji doprinose ljudskoj raznolikosti (Kvaščev, 1981, Pušina, 2014). A, ova raznolikost podrazumeva dalje personalizaciju kao prvi korak ka ostvarenju potencijala.

Princip personalizacije je osnovna smernica u izboru didaktičkih postupka u učenju i poučavanju, a podrazumeva fokusiranje na potrebe jednog, određenog učenika, planiranje u skladu sa potencijalima i postignućima; pokazivanje puteva kojima se brže dolazi do cilja.

Verujemo se da ti stilovi imaju puno obećanja za budućnost. Prvo, pružili su i nastavljaju pružati potreban interfejs između istraživanja spoznaje i ličnosti. Drugo, za razliku od drugih psiholoških konstrukata, oni su preuzeli da operacionalizuju i direktne empirijske testove. Treće, obećavaju da će

psihologima pomoći da razumeju neke varijacije u školi i performansama koje ne mogu biti objasnjene individualnim razlikama u sposobnostima. Na primjer, znatno predviđaju performanse škole i pomažu u predviđanju testovima sposobnosti.

Najzad, oni mogu zaista reći nešto o sredinama kao i interakciji pojedinaca sa ovim okruženjima, kao što pokazuje činjenica da su korelacije stilova sa performansama koje su značajno pozitivne u jednoj okolini značajno su negativne u drugoj sredini. Moda dolazi i odlazi. Poslednjih godina, stilovi su bili relativno van mode zbog nekih mešanih rezultira unutrašnje i spoljne (konvergentnim diskriminantnim) validacije. Komercijalizam u potiskivanju specifičnih teorija i programa, takođe, može dovesti do ometanja od strane nekih naučnika. Ali veruje se da su stilovi služili i mogu nastaviti da služe važnom interfejsu na granici između ličnosti i spoznaja, a koja je bila i dalje je važna. Stilovi mogu imagtisati uspone i zastoje u razjašnjavanju procesa učenja, ali nikada neće potpuno stati..

Ovde bi svakako, pre završne analize stavova vezanih za kognitivni stil, bilo značajno reći da praktičari, a i ne samo oni, nego i istraživači teže da pojednostavljave fenomen kojim se bave. Jedan od načina je da prihvate dihotomnu podelu, ili opozitne manifestacije kognitivnih pristupa pojedinaca i svodeći na dve osnovne dimenzije mere fenomen kognitivnog stila. Primera ima mnogo, a, uostalom, i prvi koraci u definisanju ovoga pojma pošli su od ovakvih pristupa, te imamo sledeće vrste: zavistan-nezavistan od polja; refleksivni-impulsivni, analitičan- intuitivni...

Na prvi pogled ovo izgleda vrlo prihvatljivo zbog jednostavnosti i ekonomičnosti postupka, ali pitanje dosezanja suštine fenomena nije u ovakvim slučajevima bilo u prvom redu, te će se, kako se kasnije u tekstu navodi, od ovoga odustati, jer se jasno naglašava da se ovakvim pristupima ne može doći do očekivanih efekata u obrazovnom procesu, odnosno u nastojanjima da se učenje i poučavanje u dovoljnoj meri personalizuje.

Evo, kako bi izgledao jedan ovako jednostavan pokušaj utvrđivanja kognitivnog sitla:

Test kognitivne refleksivnosti (*Cognitive Reflection Test – CRT*) osmislio je psiholog Frederick (2005). U svom radu Frederick objašnjava da je odabrao tri pitanja za ovaj test zato što je za sva tri otkriveno da izazivaju impulsivne, intuitivne, pogrešne odgovore. Preciznije, pitanja su takva da osobe brzo skaču na zaključke, umesto da pažljivo analiziraju naizgled jednostavna pitanja. Ovaj kratak test osmišljen je kako bi se testirala sposobnost čoveka da zanemari svoj intuitivni odgovor i razmišlja racionalno.

Pokušajte dati odgovore na ova pitanja, a u nastavku teksta možete proveriti tačne odgovore na ista.

Evo pitanja:

- Problem palice i lopte

Palica i loptica zajedno koštaju 1,10 dolara. Palica košta 1 dolar više od loptice. Koliko košta loptica a koliko palica?

- Problem mašine i bedževa

5 mašina je potrebno 5 minuta da naprave 5 bedževa. Koliko dugo je potrebno 100 mašina da naprave 100 bedževa?

- Problem dvostrukog povećanja površine lokvanja u jezeru

U jezeru postoji područje prekriveno lokvanjima. Svakog dana, područje prekriveno lokvanjima se udvostruči. Ako je potrebno 48 dana da lokvanji prekriju celo jezero, koliko dana je potrebno da poručje lokvanja prekrije polovinu jezera?²⁷

Suštinna je u tome što su zadaci osmišljeni tako da izmame intuitivno – ujedno i netačno – rešenje. Psiholozi ovakav test koriste da bi utvrdili *dominantan kognitivni stil*, odnosno *preferirani način mišljenja i rešavanja problema* osobe.

Ukoliko su na dva od tri pitanja odgovori pogrešni, autor se svrstava u intuitivne mislioce, ljude koji se u mišljenju i pristupu rešavanju problema pretežno oslanjam na intuiciju. Ako se daje veći broj tačnih nego pogrešnih odgovora, autor se svrstava u analitične mislioce, ljude kojima, kada rešavaju problem, polazi za rukom da suzbiju intuiciju i dublje promisle o rešenju.

²⁷ Evo odgovora:

1. Loptica košta 5 centi.

Verovatno ste odgovorili 10 centi, zar ne? To je intuitivan odgovor. Lopta koja košta 5 centi i palica koja košta 1,05 dolara zajedno koštaju 1,10 dolara. A 1 dolar i 5 centi je upravo za 1 dolar skuplje od 5 centi.

2. Da bi 100 mašina napravilo 100 bedževa, potrebno je 5 minuta.

Vaš intuitivni odgovor verovatno je bio 100 minuta. Iz pitanja znamo da jednoj mašini treba 5 minuta da napravi 1 bedž. Dakle, potrebno je 5 minuta da 100 mašina napravi 100 bedževa.

3. Lokvanji bi prekrili polovinu jezera za 47 dana.

Možda ste odgovorili 24 dana. Čini se intuitivnim prepoloviti broj dana zato što je prepolovljena i veličina površine lokvanja. No, ako se područje jezera koje prekrivaju lokvanji udvostručuje svaki dan, potreban je samo jedan dan da od pola prekrivenosti dođe do potpune pokrivenosti jezera. Oduzmete jedan dan od 48 dana i dobili ste 47 dana (Frederick, 2005).

Test kognitivne refleksije i interpretacija njegovih rezultata odražavaju grubu distinkciju koju psiholozi prave između dva načina mišljenja. Intuitivno mišljenje, koje odlikuju brzina i spontanost i koje je po prirodi refleksno, oslanja se na heuristike, asocijativno je, holističko i iskustveno. Refleksivno mišljenje, koje je sporije, zahteva svesno uložen napor i po prirodi je kontrolisano, sistematično, analitično, prati zakone logike, „racionalno“ je (Ibidem).

I jedan i drugi kognitivni obrazac imaju svoje prednosti i mane. Intuicija nam omogućava brzu, gotovo automatizovanu interakciju s okolinom. Recimo, u stanju smo da na osnovu nečijeg izraza lica u deliću sekunde zaključimo da li je osoba ljuta ili srećma. S druge strane, rešavanje matematičkih ili logičkih problema i pravljenje planova za budućnost zahtevaju postupnost, sistematičnost i temeljnost. Naročito u poslednjem slučaju – kada planiramo budućnost – nije zgoreg da više puta razmislimo o mogućim posledicama odluka koje donosimo.

Još jedan primer pojednostavljivanja praktične upotrebi kognitivnog stila. U literaturu se često sreću vrste kognitivnog stila poput ove koja se kao jedna od najkorišćenijih za e-učenje preporučuje. Skraćena oznaka je VAK (visual, auditory, kinesthetic) stil učenja. Preporučuje kao pomoć nastavnicima da se u vreme e-tehnologije pripreme za e-nastavu u kojoj mogu da primene personalizaciju u odnosu na kognitivni stil.

- *Vizuelni kognitivni stil (visual)* – ovom stilu e-učenja informacije se predstavljaju grafički, razne mape, kognitivne šeme, slike, ilustracije, dijagrami i slično. Ovako predstavljen e-materijal omogućava e-učeniku da lako organizuje i grupiše informacije. Za e-učenike ovog tipa značajno je i da se e-materijal predstavi i vizuelno i verbalno, jer na taj način prvo ima uvid u problematiku, a zatim prelazi na teoretski deo e-materijala. Preporuka za učenike koji uče iz e-knjiga je da prvo pregledaju sve naslove, slike, tabela pa tek onda da krenu u iščitavanje, jer na taj način stiču bolji uvid u gradivo koje treba da uče.
- *Auditivni kognitivni stil (auditive)* – u ovom stilu e-učenici uči kroz slušanje i za njih je veoma korisno e-učenje sa audio/video snimcima, virtualna predavanja, video konferencije. U e-materijal je veoma lako dodati snimak i učenici slušajući ili gledajući taj snimak brže uče. Najbolji primer e-učenja za auditivni kognitivni stil je video tutorijal. Alex Garret, osnivač PHP akademije je pravio video tutorijale za rešavanje problema koje su mu predočili na forumu. Na tim tutorijalima

on postepeno rešava problem, priča kako to radi i samim tim podstiče gledaoca da razmišlja o rešenju.

- *Kinestetski/taktilni kognitivni stil (kinesthetic)* – e-učenik uči kroz iskustvo, osećanja i eksperimente, koristi vežbe i edukativne izlete, uči kroz fizičko iskustvo. E-sadržaj mora da bude takav da pokazuje kako stvari funkcionišu.

Tabela 2. VAK stilovi učenja u e-učenju i preporuke za e-učenje (Preuzeto od Jelene Stefanovic, 2015)

Stil učenja	Šta koristi e-učenik tokom učenja	Preporuka e-učenje	aktivnosti za
Vizuelno (verbalni)	Tekst	č-knjige, beleške, članci...	
Vizuelno (neverbalni)	Tabele, grafikoni, slike...	Grafikoni, tabele, mape, video snimci, animacije...	
Auditivni	Zvuk	Grupnirad, predavanja, video konferencije.	virtuelna
Kinestetički	Praktične stvari	3-D modeli...	

Nakon prethodnog neophodno je naglasiti da je ovo pojednostavljivanje prihatljivo samo na teorijskim nivou, dakle, do mere koja ukazuje na karakteristike pojedinih načina. Nažalost, ili možda pre na sreću, stvarnost nije tako jednostavna. U ovom smislu Sternberg konstatuje da literatura nije do sada pružila nijedan zajednički konceptualni okvir i jezik kojim istraživači mogu komunicirati sa teoretičarima u psihologiji (Coffield, Moseley, Hall, Ecclestone, 2011). Po njegovoj oceni pregledi istraživanja dali su, uglavnom, dokaze o širenju pojmove, instrumentima i pedagoškim strategijama, zajedno sa " protivurečnim tvrdnjama " (Reinolds 1997), te *bi se moglo reći da sam broj dihotomija u literaturi prenosi nešto od trenutne konceptualne konfuzije*. *On, takođe, smatra da je broj dihotomija ozbiljan neuspeh akumulirane teorijske koherentnosti i odsustvo dobro utemeljenih nalaza, testiranih kroz replikacije. Jer postoji preklapanje između koncepata koji se koriste, ali nedostaje uporedivosti između pristupa; nije usaglašen "osnovni" tehnički rečnik. Ishod - stalna generacija novih pristupa, svaki sa svojim jezikom - i zぶnjujuća za praktičare i druge zainteresovane koji nisu specijalizovani u ovoj oblasti.*

Prethodne konstatacije nisu beznačajne, ali one bi se mogle svrstati u oblast trenutnih slabosti metodologije da dokuči zagonetnost idiosinkrazije, što sam

fenomen ne čini ništa manje intrigantanim i za praktičare interesantnim. Ali otvara mogućnost mogućnosti da nastavnici svoje učenike vide kao određeni tip, jer mnogi praktičari koji koriste svoje instrumente misle u stereotipima i mogu ih tretirati dihotomno, na primer, kao nerefleksivni tip, analitički, refleksivni, intuitivni... Iskušenju da se klasificuje, etiketa i da se stvaraju stereotipi nije lako odoleti. U literaturi su česta upozorenja u smislu opasnosti opisivanja učenika kao „duboki“ ili „površinski“ učenici, refleksivni-analitiki, intuitivni...ali ova upozorenja se obično ignoruјu kada se instrumenti pomeraju iz istraživanja u praktične svrhe.

Takođe, se kao problem ističe činjenica da neki istraživači preuranjeno, dakle sa preliminarnim indikacijama faktora na osnovu jednog skupa podataka (Curri 1990) o stilu učenja instrumente kojima je istraživanje vršeno istovremeno plasiraju na tržištu. Dakle, ovde se javlja potreba za kritičkim, nezavisnim istraživanjima koja su izolovana od tržišta, a uporedo sa ovim i za intenzivnjim upoznavanjem praktičara sa činjenicama, odnosno dometina nalaza i načinima korišćenja. *Tako da nakon pola veka istraživanja u ovoj oblasti još nema saglasnoti o najefikasnijem instrumentu za merenje kognitivnog stila, ili stilova učenja, a iza toga ostajemo i bez odgovora na pitanja o najprikladnijim didaktičkim intervencijama. Ipak, treba reći da postoji više instrumenata za koje se smatra da se mogu koristiti kao modeli kojima se podstiče kreativnost, fleksibilnost, prilagođavanje na promene i sl., za koje se smatra da su sofisticirani, poput Vermuntovog inventara stilova učenja.* Vermuntov ILS (1994, 1998) inventar može se bezbedno koristiti u visokom brazovanju, kako za procenu pouzdanosti i validnosti pristupa učenju, tako i za diskusiju sa studentima o promenama u učenju i načinima učenja. Već se široko koristi u jednom delu Evrope.

Iz didaktičkog ugla otvorena su tako, nakon prethnog, sledeća pitanja: Prvo, kako istraživači nemaju jedinstvene stavove, postoji široko rasprostranjeno neslaganje oko saveta koje bi trebalo ponuditi nastavnicima, mentorima ili menadžerima. Na primer, *treba li stil nastave biti u suglasju sa stilom učenja ili ne?* Trenutno, je ovo pitanje još na diskusiji, jer do sada nema još dovoljno strogo kontrolisanih eksperimentenata i longitudinalnih studija za testiranje postojećih tvrdnji glavnih zagovornika. Međutim istraživanja kontrolisanim eksperimentima dovodi se u pitanje gubitak ekološke prirode valjanosti i mogućnosti da se prouči fenomen učenja u autentičnim, svakodnevnim obrazovnim okruženjima.

Može se reći da je važno obezbititi sve tipove stila učenja na uravnotežen način tokom trajanja učenja kako bi se poboljšali ishodi učenja svih učenika. Ipak, ostaje problem: koji model stilova učenja treba izabrati? Mnogi kursevi za obrazovanje su kratki, ili skraćeni radni sati, što još više otežava izbor. Ovaj poseban primer potvrđuje argument o potrebi za bilo kojom

pedagoškom inovacijom da uzme u obzir vrlo različite kontekste učenja tokom osnovnog obrazovanja i nakon toga (nakon 15 godina). Ovi kontekstualni faktori uključuju resurse za razvoj osoblja i potrebu za visokim nivoima profesionalne kompetencije ako nastavnici treba da odgovore na individualne načine učenja.

Moglo bi se na kraju zaključiti da skepticizam kao ton prethodnih otvorenih pitanja upućuje na potrebu da poštujemo entuzijazam i posvećenost teoretičara, istraživača i praktičara koji rade na poboljšanju kvaliteta nastave i učenja, imajući na umu složenost fenomena i činjenicu da je polje istraživanja nepregledno, a konačni odgovori još daleko od sveobuhvatne i dogovorene teorije učenja i poučavanja. U međuvremenu, možemo imati na umu pomenuto Currijevo sumiranje (1990) o stanju u istraživanjima učenja i poučavanja, koje nagoveštava da će istraživači i korisnici nastaviti svako na svom putu, svaki sa delom celine, ali ostaje za njega, a i ostale koji se interesuju za ovo polje otvoreno pitanje: *kakvi su izgledi za budućnost stilova učenja?* No, iako mnogi poput Cassidia (2004) pozivaju na racionalizaciju, konsolidaciju i integraciju psihometrijski robusnijih instrumenata i modela, ostaje u sadašnjem trenutku otvoreno pitanje verovatnosti takvog ishoda, jer su poznati pokušaji integracije koji do sada nisu bili efikasni, zato što se neke unutrašnje karakteristike polja protive racionalizaciji. Lični utisak autorke ovoga teksta je da problem nije u razjedinjenim gledištima i prisutpima, kao ni u komercijalnim reklamiranjima i radionicama. Integracije bi se pre mogle očekivati kao akumulacije saznanja koje vode ka revolucionarnom otkriću, sagledavanju fenomena na nov način. Tako da empirizam ne može da nanese više štete od opasnosti nametanja teorijskog okvira spolja bez empirijske argumentacije.

6.1. Didaktičke strategije i metode podsticanja stvaralaštva

Za naslov ovoga rada značajno je pitanje didaktičkih strategija i metoda kojima se podstiče kreativnost darovitih. Kako je prethodno rečemo, poslednjih decenija čine se na polju didaktike značajni koraci u nastojanjima da se provere, odnosno potvrde brojni didaktički postupci kojima se podstiče stvaralaštvo. Većina njih zasnovana je na teoriji medijacije, jednom od asocijativnih mehanizama kreativnog procesa, a suština im je u shvatanju da se asocijativni elementi mogu evocirati putem dodira ili transspozicije na osnovu medijacije zajedničkih elemenata. U postupku medijacije važna je jednostavna kombinacija dve razčite vrste. Za daiktičare je važno pitanje: pod kojim uslovima medijacija može postati asocijativni mehanizam stvaralaštva? Kvaščev (1980, 1983) je u jednom svom eksperimentu sa 400 gimnazijalaca u Zrenjaninu koristio Gardnerov test u kome je zahtevano da subjekti napišu u toku tri minuta sve što im padne na pamet kada čuju dve

stimulus reči: „suv“ i „kuća. Ovaj test asocijacije bio je usmeren ka identifikovanju fleksibilne kontrole. Subjekti sa razvijenom „fleksibilnom kontrolom“ bili su više usmereni ka traženju udaljenih odgovora, a oni sa „suženom kontrolom“ bili su više ograničeni na stimulus reči i nisu bili usmereni prema traženju udaljenih asocijacija.

Rezultati istraživanja ukazuju da je kod ispitanika, koji u toku rešavanja zadatka pretežno koriste medijatore uspostavljaju asocijacije, asocijativna postojanost znatno jača, što uslovljava i tendenciju zamjenjivanja fleksibilnog prilagođavanja u toku rešavanja zadatka automatskim. Ovoj grupi je teško da prekine asocijativni niz, da prekine „tok misli“. Posrednik između draži (reči) i odgovora u navedenom primeru su *asocijacije po dodiru, sličnosti, suprotnosti*. Međutim, medijator ili posrednik između draži i odgovora mogu biti i *relacije*. Na zadatu reč „ruka“, može se odgovoriti: *prijateljstvo, poezija, slikarstvo, atomska eksplozija, Beethovenova peta simfonija, astronauti, simboli...* U ovom primeru posrednici između draži i odgovora su *udaljene relacije* koje ukazuju da je u ljudskom svaralaštvu, pored drugih faktora, značajnu ulogu odigrala *ruka*-

Mesik (1976, 1984, 1994, 1996) je utvrdio da je za individualne razlike u kreativnom izvođenju *važna asocijativna hijerarhija koja se odnosi na individualnu organizaciju asociranih ideja, koje su valjana karakteristikatka individualnog mišljenja*. Tako da subjekti koji u toku rešavanja zadatka zasnivaju opšte medijacione odgovore na *relacijama*, lakše prekidaju „tok mišljenja“ u toku rešavanja problema, tragaju za udaljenim vezama datog zadatka i efikasnije pronalaze odgovore i rešenja koja se nalaze u *udaljenoj vezi* sa postavljanim zadatkom, te je njihovo ponašanje više *fleksibilno, a manje automatsko*. Nalazi istraživanja prof. Kvaščeva (1981) ukazuju da je moguće u toku dužeg vežbanja usmeravati i osposobljavati ispitanike da kao posrednik između draži i odgovora *razviju širu mentalnu strukturu u smislu otkrivanja neobičnih i udaljenih relacija između draži i odgovora*.

Ovaj test asocijacije bio je usmeren ka identifikovanju fleksibilne kontrole. *Subjekti sa razvijenom fleksibilnom kontrolom“ bili su više usmereni ka traženju udaljenih odgovora, a oni sa „suženom kontrolom“ bili su više ograničeni na stimulus reči i nisu bili usmereni prema traženju udaljenih asocijacija.*

Mesik (1994) je utvrdio da je za individualne razlike u kreativnom izvođenju *važna asocijativna hijerarhija koja se odnosi na individualnu organizaciju asociranih ideja, koje su valjana karakteristikatka individualnog mišljenja*. Šira fleksibilna kognitivna struktura kao medijator između draži i odgovora, koja se zasniva na relacijama, a ne samo na asocijacijama, može doprineti da

se uspešnije odvija kreativni proces. Za vežbe u ovom pravcu mogu služiti i zadaci dovršavanja započetih priča. Istraživanja su potvrdila velike individualne razlike u stvaralaštvu i u asocijativnoj hijerarhiji.²⁸

U istraživanju prof Kvaščeva od 1008 studenata od kojih se zahtevalo da odgovore na zadatu reč „sto“ bilo kojom rečju studenti su 840 puta odgovorili rečju „stolica“. Dato je samo 47 razčilitih reči. Posle stolice najfrekventnija je reč „hrana“. Jedan odgovor je „bilijarska igra“.

Na osnovu datih reči može se konstruisati asocijativna hijerarhija odgovora. Neke su stereotipne konstrukcije, asocijacije, a druge atipične i neobične asocijacije.

Sposobnost subjekta da stvara nove, neobične i upotrebljive kombinacije, da otkriva međusobno udaljene asocijativne elemente i da ih svrstaju u nove i upotrebljive kombinacije je indikator mehanizma medijacije, koji je najvažniji asocijativni mehanizam kreativnog mišljenja. Smatra se da je kreativna generalizacija osnovni uslov pronalaženja, otkrivanja novog.

Moglo bi se nakon prethodnog zaključiti da šira fleksibilna kognitivna struktura, kao medijator između draži i odgovora, koja se zasniva na relacijama, a ne samo na asocijacijama, može doprineti da se uspešnije odvija kreativni proces. Istraživanja su potvrdila velike individualne razlike u stvaralaštvu i u asocijativnoj hijerarhiji (Kvaščev, 1981). Za vežbe u ovom pravcu, pored zadataka sličnih ovima koji su dati u fus noti, mogu služiti i zadaci dovršavanja započetih priča, što seć neko vreme uspešno koristi u praksi.

6.2. Nastavni stilovi i podsticanje kreativnosti kod darovitih

Nastavak prethodnih koraka u razmatranju pitanja personalizacije darovitih su nastavni stilovi, koji nastaju kao posledicac nalaza istraživanja koji daju osnova za značaj nastavnih stilova u obrazovanom procesu. Kako je ovo pitanje složeno i odnosi se najpre na činjenicu da različitost kognitivnih stilova onih koji uče i onih koji ih poučavaju podrazumeva potrebu prilagođavanja koja u uslovima velikog broja učenika, odnosno studenata nije

²⁸ Test zadaci: Dat je sledeći početak rečenice kao draž: „Jedni čitaju Kapital...“ Vaš je zadatak da završite rečenicu otkrivajući neobičene i udaljene rečenice:

- „Jedni čitaju Kapital...“ Vaš je zadatak da završite rečenicu otkrivajući neobičene i udaljene rečenice (Drugi ga stvaraju; Drugi se bogate...):
- „Život stvara drame...“, može se završiti „A mesečni prihodi tragedije“.

lako izvodiva, ili, čak, neostvariva. S' druge strane, do kraja ivedena personalizacija ne bi čak bila ni korisna. Joice i Hodges (1966, prema: Gojkov, 2013) uvideli da će nastavnici koji imaju širi spektar nastavih stilova, verovatno biti uspešniji od onih čiji je repertoar ograničeniji. Tako su Henson i Borthwick (1984, prema: Gojkov, 2013) predložili šest različitih i specifičnih kategorija nastavnih stilova: *strukturisani zadaci, kooperativni planer, usredsređenost na učenje i emocionalno uzbudljivi*. Ovim se nastoji u situacijama koje, uglanom, imamo, dakle u radu sa grupama učenika, ili studenata, manjim ili većim, da korišćenjem većeg broja nastavnih stilova nastavnik pruža više prilika za podsticanje svih dimenzija kognitivnog stila, provočiranjem i onih manje izraženih dimenzija. A, ovo je važno zato što životne situacije od pojedincac očekuju da u rešavanju različitih problema koriste i neke dimenzije kognitivnog stila koje su kod njih manje izražene. Daroviti su, iako sa izraženim kreativnim diemnizijama kognitivnog stila vrlo različiti, te prethodno pomenutih šest vrsta nastavnih stilova ne zadovoljavaju različitosti. *Dakle, ovaj izazov traži drugu perspektivu. Možda bi se ona mogla posmatrati kao veće usklađivanje didaktičkih instrukcija u okviru određenih strategija, koje bi bile kompatibilne sa diemnzijsajma kognitivnog stila. Ovo bi se moglo usklađivati u personalizovanim zadacima u okviru nastave, kao i u samostalnim zadacima učenika van nje.* A, ovo podrazumeva da nastavnik poseduje poznavanje široke lepeze didaktičkih postupaka u okviru strategija razvijanja stvaralaštva, koju će u skladu sa potrebama onih koje poučava i sadržajima problema koristiti.

Poslednjih decenija više je strategija i tehnika već došlo do naših učionica. Neki su delovi istih već utkani u didaktičku aparaturu, ali se njihovi efekti još nisu dovoljno istražili. Od onik koje se već uveliko zagovaraju kao pogodne za podsticanje stvaralaštva izdvojiće se i kratko prikazati bitne karakteristike nekoliko njih.

6.3. Tehnike razvijanja stvaralaštva

Jedna od najčešće zagovaranih za oblast podsticanja kreativnosti je Ozbornnova „brajnstrorm panel“ ili „oluja ideja“- tehnika grupnog kreativnog mišljenja. Karakteriše se didaktičkim instrukcijama čija je funkcija da sintetizuju materijalni i funkcionalni aspekt obrazovanja; da prevaziđu nesklad između gomilanja znanja i zahteva za stvaranjem kreativne ličnosti, da razvijaju kreativnost. Suština Ozbornovog (1978) shvatanja je u poštovanju dve etape pri rešavanju problema:

- Pronalaženje ideja „ideacija“ koje ukazuju na mogućnost rešavanja problema; bez striktnosti vođenja, dozvoljena potpuna sloboda; odsustvo

kritičnosti u instrucijama; maksimalno podsticanje produkcije, kao i podsticanje neobičnih ideja za rešavanje problema.

- Faza kritičnosti; kritičko razmatranje ovih ideja; traženje najpogodnijih; diskusijom sa specifičnim pravilima.
- Razmatraju se sve ideje koje bi mogле predstavljati rešenje; instrukcije nemaju karakter jasnog, sigurnog vođenja; imaginacija i originalnost u aktu kreativnosti rešavaju problem, a ovo ne trpi kontrolisano usmeravanje mišljenja, te je za instrukcije u fazi ideacije značajno:
- U diskusiji se mogu samo iznositi ideje, bez njihovog vrednovanja; dobro je došla svaka, pa i najneobičnija ideja;
- Traži se mnogo ideja; teži se ka kombinaciji i poboljšanju svojih i tuđih ideja; eliminacija kritike ne podrazumeva da se o tuđim idejama uopšte ne vodi računa, nego se kombinuju i navode druga rešenja.
- Instrukcije u fazi ideacije imaju funkciju podsticanja kreativne primene prethodnog znanja, što podstiče imaginaciju i dr. aspekte kreativnog mišljenja.

Ozbornova strategija kontrolnog lista- did. instrukcije:

- Istraži i isprobaj neke druge mogućnosti primene ideja!
- Adaptiraj (šta je još slično ovome, šta druge ideje sugerisu?)
- Modifikuj (menjanje značenja; boje; pokreta; zvuka; mirisa; oblika)!
- Povećaj (uzmi u obzir šta se sve može dodati)!
- Smanji (redukuј-šta oduzeti, smanjiti, kondenzovati)!
- Zameni (šta sve može doći umesto ovoga - drugi materijal, drugi procesi, drugi prolaz, druge metode rešavanja)!
- Izmeni raspored elemenata!
- Sve preobrni!
- Kombinuj dve ili više ideja!

Didaktički zahtevi Ozbornove Brejnstroking strategije:

- Autoitarnost nastavnika ometa spontanost asocijaciju;
- Problem koji ima samo jedno rešenje ili ograničen broj rešenja nije pogodan za ovakvu vrstu strategije;
- Učesnici diskusije dobro je da se upoznaju sa problemom nekoliko dana ranije;
- Osnovni zadatak voditelja je podsticanje diskusije; on na početku daje pravila, odnosno instrukcije za vođenje „oluje“; u slučaju zastoja on podstiče tako što sam daje neobičnu ideju, možda čak absurdnu; zadatok

mu je i da usmerava diskusiju u slučaju da se ona suviše udalji, vraća je u potreban okvir.

- Potrebno je vreme od najmanje 40 minuta prepodnevnom rada, jer *korisne ideje dolaze kasnije*; ocenu ideja izneti tek *nekoliko dana kasnije*; preporučljivo je pregledanje snimka sa prethodne diskusije - učesnici kritički sagledavaju jednu po jednu; korisno je *uključiti nove članove grupe u ocenu ideja* (obično je korisno samo 5-10% ideja).

Ovde se jasnije na bilo kom mestu vidi *problem konstruktivizma*, jer prethodno znanje je jedino koje imamo i koje se koristi za rekonstrukciju i stvaranje novog znanja, a ono se kao prvo nameće i stvara otpor rekonstrukciji odnoso refleksivnosti, fluidnosti. Zako se preporučuje alosterični model kojim se olakšava g pristup njim značnjima.

Kračildov sistem razvijanja stvaralaštva- produktivno mišljenje-

Osnova ove tehnike razvijanja stvaralaštva je rađena na osnovu *asocijativne teorije stvaralaštva, geštalt teorije i teorije crta*. Ispitanici vođeni korak po korak u kreativnm rešavanju problema; *programiranim materijalom podsticani su da razviju nove ideje, da formulisu kreativne probleme, otkriju implicitne činjenice...*usmeravaju se u Kračildovom (1974, prema: Stojaković, 2008) sistemu razvijanja stvaralaštva - programom koji se sastoji od važbi, ili serije problema za rešavanje u kojima se zahteva *uviđanje, razvijanje hipoteza, transformisanje činjenica, istraživanje, evaluacija i otkriće*. Uočljiva je razlika u odnsu na Ozbornovu tehniku u smislu što *ovaj sistem više asocira na naučne pristupe projektovanja postupaka u toku rešavanja problema*. Etape rešavanja problema u Kračildovoj strategiji odnose se na sledeće:

- Formulisanje i razjašnjavanje suštine problema;
- Podsticanje sposobnosti proizvođenja mnogih originalnih i ideja;
- Evaluacija ideja;
- Zasnivanje i razvijanje plana rešavanja problema;
- Povećanje broja neobičnih, retkih, različitih ideja;
- Sistematisacija otkrivenih ideja;
- Uzdržavanje od brzog izvođenja zaključaka o tačnosti ideja i vrednosti činjenica;
- Istraživanje novih činjenica u cilju evaluacije hipoteza;
- Primena najvažnijih činjenica;
- Pokušaji da se problemi sagledaju na nove i različite načine.
- Primeri za svaku od prethodno navedenih postupaka mogu se naći u: Gojkov, (1995) i Kvaščev (1982).

Kračfieldov (1974, pre: Stojaković, 2000) program razvijanja stvaralaštva sastoji se od 15 detektivskih priča koje su pisane u obliku stripa. Svaka lekcija pisana je tako da pojedinac uvodi različite strategije u svoje mišljenje. Osnovne instrukcije tehnike koje ovaj program razvija su:

- Pre nego što počneš rešavati problem, dobro ga prouči; precizno odredi koji je problem koji želiš rešiti;
 - Jasno odredi sve činjenice koje taj problem obuhvata;
 - Napravi nacrt kako ćeš rešiti problem;
 - Pokaži širinu ideja, ne žuri sa odlukama;
 - Seti se neobičnih ideja; proveri koliko su verovatne;
 - Ukoliko ti razmišljanje ne ide, ne odustaj;
 - Pažljivo pogledaj neobične, iznenađujuće činjenice, probaj ih obrazložiti; možda će ti to pomoći pri rešavanju; poveži ih i obrazloži jednom idejom.
-
- Slično prethodnom Tejlorova (1963) strategija razvijanja stvaralaštva podrazumevala je sledeće:
 - Potenciranje razvijanja individualnog stila učenja i integracije principa razvijanja kreativnosti (*kombinovanje, istraživanje, povezivanje podataka sa različitim značenjem*);
 - U toku instrukcija maksimalno su podsticani kreativni procesi učenika, *usmeravani su od strane nastavnika na nove kombinacije različitih delova materijala i različite informacije...*
 - Nastavnik brižljivo studirao materijal svakog učenika i organizovao završnu diskusiju.

Sinektika (Gordon, 1961)

Često pominjana u literaturi je tehnika kreativnog povezivanja stvari koje naizgled nemaju nikakve sličnosti, poznata kao *Sinektika (Gordon, 1961)*. Smisao joj je u pronalaženju udaljenih odgovora, neobičnih relacija; da se koristi analogijama iz prirode, intuicijom, identifikacijom ličnosti sa predmetima i pojavama. Osnovna metoda rada je analogija. Direktna analogija nastaje kada se vrši poređenje sa predmetima i pojavama (npr. poređenje živih i neživih svojstava).

Analogija identifikacijom se sastoji u poistovećivanju ličnosti sa nekim predmetom ili pojavom- identifikovanje sa insektom, životinjom i sl.; proživljavanje nekih situacija, a zatim uvida posledica takvog načina života, u realnosti pronalazi adekvatna rešenja.

Simbolička analogija se zasniva na ličnim metaforama i često ima udaljena i duhovita mišljenja.

Toransova strategija razvijanja stvaralaštva

Torans je (1984, 1987, 1988, 1995) posmatrao kreativnost iz perspektive kognicije i opisao je kreativno razmišljanje kao proces prepoznavanja praznina gde nedostaju elementi, *formulisanje hipoteza oko toga šta nedostaje, testiranje tih hipoteza, revidiranje i ponovno testiranje tih hipoteza i, na kraju, saopštavanje nalaza*. Njegova strategija razvijanja stvaralaštva kao uslov podrazumeva kreativnu atmosferu u grupi, a odnosi se na sledeće sposobnosti:

- Otkrivanje višežnačnosti datih činjenica i povezivanje vrednosti datim informacijama;
- Razvijanje strategije stvaralačkog učenja putem otkrića; personalizacija stvaralačkog učenja-kognitivni nivo;
- Razvijanje motivacionih komponenti (*motiv radoznalosti, motiv za postignućem, za manipulisanjem*);
- Asocijativna osnova otkrića;
- Sinteza empirijskih istraživanja i teorijskog uopštavanja;
- Pronalaženje novog na osnovu nekompletnih činjenica i nedovoljno strukturisanog materijala;
- Torans izdvaja preko 30 didaktičkih instrukcija za podsticanje stvaralačkih reakcija, koje se svrstane u grupe odnose na sledeće:
 - Razvijanje tolerancije prema novim idejama;
 - Ohrabrvanje samoinicijativnog učenja;
 - Postavljanje provokativnih pitanja, tako da ih učenici moraju interpretirati; primeniti informacije; analizirati, sistemtizovati i vršiti evaluaciju;
 - Pripremanje materijala za razvijanje imaginacije i pisanje imaginativnih priča...

Hefelova strategija

Hefelova (Prema: Stojaković, 2000) strategija je sistem zajedničkog rešavanja problema i kolektivnog pisanja i razrade projekta, te se u literaturi sreće i pod imenom *grupni kreativni metod rešavanja problema*. Hefel je učenicima davao u toku grupnog rada štampani materijal koji je trebalo da usmeri grupu na samosztalan rad. U pisanim instrukcijama dat je *Problem i svrhu rešavanja problema, kao i detaljno prezentovan materijal za*

preparativni period koji uključuje *različite kreativne pomoćne materijale i instrukcije*.

Učenici su najpre samostalno rešavali probleme i evidentirali svoja zapažanja, a zatim su sumirali:

- a) *najbolje ideje za rešavanje problema,*
- b) *vlastite sugestije za dalje istraživanje,*
- c) *druge nove ideje-izdvojene od glavnog problema.*

Dijalog pro et contra - tehnika

sastoji se u dijaluštu dve osobe; raspravlja se o istom problemu (tezi), a drugi oponira sa suprotnim mišljenjem (anti teza) sa ciljem da se pronađe alternativno rešenje, viša sinteza. *Dijagram sličnosti i razlika:* upoređivanje i suprotstavljanje ima funkciju da podstiče stvaranje *udaljenih asocijacija, odnosno kreativnu generalizaciju*. Primer:



Tabela br. 3. Tehnika zapisivanja ideja: *Dijalog pro et contra-* metoda (Stojaković, 2000, 2008)

Ova se tehnika sreće u većini strategija, a suština joj je u spajanju davanja ideja i njihovih kritika; istovremeno sa novom idejom daje se i njena kritika i to u pisanoj formi. Faze aktivnosti odnose se na sledeće:

- Davanje uputstava za rad;
- Prezentovanje problema i njegovo zapisivanje na tabli i davanje odgovora na problem;
- Interakcijski komentari (izmena listića);
- Analiza;
- Izbor najboljeg rešenja.
- *Slučajne reči-isforsirane veze:* pojedinac samostalno pronalazi slučajne reči i asocijativno otkriva njihove veze i dalje relacije. Tako se dolazi do problema koji treba rešiti; to je tzv. *neposredno povezivanje reči*: Posredno povezivanje se odnosi na traženje udaljenih (skrivenih) veza.

Renzullijev model - Schoolwide Enrichment Model

Renzuli (1992) je predložio, celovit model podsticanja kreativnosti u nastavi tzv. Schoolwide Enrichment Model (Model školskog obogaćivanja) koji služi kao primer saradničkog učenja i podsticanja kreativnosti u svakodnevnom nastavnom procesu. Ovaj model temelji se na ideji prirodnog učenja u kojem je učenik aktivno uključen u rešavanje problema. Smatra se da model pruža mogućnosti za razvijanje senzibiliteta učitelja za predmet poučavanja, pri čemu je važno da učitelj odabere prikladne nastavne tehnike. Neke od tehnika koje podstiču kreativnost su *oluja ideja, umna ili misaona mapa, šest šešira, provokacija, humor.*

Umna/misaona mapa

- *Umna/ misaona mapa.* Prema Buzanu (2004) umna mapa je vizuelna tehnika pomoću kojom se na kreativan način zapisuju beleške i podaci iz mozga, u obliku mape. Pri izrade mape koriste se boje, simboli, crte, riječi i slike. Može se primeniti u svim aspektima života (Buzan, 2004). Kod Mattesa (<https://internetzanatlja.com/2011/08/27>), isti se postupak naziva misaona mapa i ona je prikaz radnih rezultata ili razmišljanja pri čemu se tema stavlja na sredinu lista, a uokolo se raspoređuju dalji rezultati.
- *Šest šešira-* Šest šešira je tehnika *paralelnog mišljenja i ona podstiče saradnju, povećava produktivnost, kreativnost i inovativnost.* Osmislio ju je psiholog Edward de Bono (1991), pod pretpostavkom da ljudski mozak razmišlja na mnogo različitih načina. De Bono je identifikovao 6 pravaca razmišljanja i metaforički ih predstavio kroz 6 šešira u različitim bojama. Promenom šešira menja se način mišljenja, odnosno perspektiva iz koje se sagledava problem.
- *Beli šešir* odnosi se na informacije kojima se raspolaze. Koristi se kako bi usmerili pažnju na informacije koje imamo ili koje nam nedostaju. Za razmišljanje nam mogu pomoći pitanja kao što su: *Šta znamo? Koje informacije su nam potrebne? Koja pitanja je potrebno postavljati u vezi s ovom idejom?*
- *Crveni šešir* se odnosi na *emocije ili intuitivne misli* koje se javljaju s obzirom na postavljeni problem.
- *Crni šešir* nas upozorava na *rizik i moguće nedostatke naših odluka.* Navodi nas na razmišljanje o *mogućim negativnim posledicama, rizicima i opasnostima naše ideje.*
- *Žuti šešir* nastoji pronaći sve ono što je pozitivno i konstruktivno u zadanoj situaciji. Razmišljanje pod žutim šeširom obuhvata pozitivan spektar, koji ide od logičkog i praktičnog na jednom, i snova i vizija na drugom kraju. Razmišljanje pod ovim šeširom iskušava i ispituje vrednost i korist. Pitanja koja mogu pomoći su: *Koje su prednosti ove ideje?*

- *Zeleni šešir* je kreativni šešir koji je namenjen *planiranju i kreiranju novih ideja*. Pod zelenim šeširom možemo predlagati promene i alternative predloženim idejama. Za razmišljanje nam može pomoći pitanje: *Može li se ovo napraviti na još koji način?*
- *Plavi šešir* je namenjen *razmatranju samog procesa mišljenja*. Možemo ga koristiti na početku rasprave kako bismo odlučili o čemu ćemo raspravljati i šta očekujemo od rasprave ili može poslužiti kao rezime na kraju rasprave (Bognar, 2010)

U uputstvima (Bognar, 2012) o korišćenju ove tehnike navode se sledeći postupci: Odaberite problem. Aktivnost je dobro započeti plavim šeširom kako bi se dogovorili oko rasporeda ostalih šešira. Odaberite jedan šešir, npr. beli i recite sve što znate o tom problemu. Zatim izaberite drugi šešir, npr. crveni i recite koji vam se osjećaji ili intuitivne misli javljaju s obzirom na postavljeni problem. Nastavite sa izmenom šešira sve dok ne iskoristite sve šešire. Redosled šešira može biti proizvoljan, a može ga zadati voditelj, ili ga mogu dogоворити sami učesnici.

Provokacija

Provokacija podrazumeva podsticanje učesnika na razmišljanje izvan okvira, na aешavanje problema na drukčiji način. Potrebno je osmisliti neku izjavu za koju se zna da nije tačna. Takva izjava izaziva šok i služi kao polazište za kreativno mišljenje. Postavljanjem raznih pitanja, *razmišlja se u kojim bi okolnostima ta izjava bila istinita ili moguća. Šta bi se promenilo da je ta izjava tačna? Koje bi bile posledice? Koje su prednosti, a koji nedostaci?* Tehnikom provokacije navodimo učenike da razmišljaju izvan uobičajenih misaonih obrazaca i tako razvijaju divergentno mišljenje i kreativnost.

NTC programa za podsticanje kreativnosti na mlađem uzrastu

Na našim prostorima prihvaćen je i NTC programa za podsticanje kreativnosti na mlađem uzrastu.²⁹ Program je, dakle, zasnovan na shvatanju

²⁹ Poslednjih nekoliko godina aktuelan je *NTC program podsticanja stvaralaštva* koji su osmislili Ranko Rajović i Uroš Petrović (članovi Mense Srbije). Program se primenjuje u Slovačkoj, Italiji, Češkoj, Rumuniji, Crnoj Gori, Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini, Sloveniji i Srbiji. Osnove ovog programa su u kognitivnoj psihologiji koja se već duže interesuje za pitanja odnosa kognicije i neurobiologije, a mnogo autora bavi se ovim pitanjima iz ugla bioloških osnova kognicije (Rajović, 2012). Interesovanje za načine na koje anatomija i fiziologija nervnog sistema utiču na kogniciju postoji odavno (Ćordić, Bojanin, 2011; Rajović, 2012). Kognitivna psihologija interesuje se za veze mozga i drugih aspekata nervnog sistema sa kognitivnom obradom i ponašanjem čoveka (Rajović, 2012). Kako NTC program predstavlja primenu znanja do kojih se došlo neurofiziologijom, pitanjima učenja prilazi se i iz ugla saznanja neurologije, koja imaju zanimljive implikacije za učenje i didaktiku. Tako se za didaktičku praksu smatraju značajnim polazišta koja se odnose na: veliku važnost ranog sticanja iskustva, imperativ "koristi ili izgubi", fleksibilnost nervnog sistema dece i kako se nevežbanjem gube sposobnosti i funkcije, važnost radnji i aktivnosti,

značaja unutrašnjih kapaciteta (za simbolizaciju ili za predstavljanje), ali i na Brunerovom davanju značaja mogućnostima intelektualnog razvoja deteta pomoću tehnika kojima se detetov razvoj podstiče (Gojkov, Rajović, & Stojanović, 2015a).

Prethodno navedeno predstavlja teorijsku osnovu evaluacionih studija, od kojih će dalje neki nalazi biti navedeni kao argumentacija za prethodne stavove, a koje su zasnovane na Ozbornovom i Toransovom sistemu razvijanja stvaralaštva. Suština ovih studija bila je u: podsticanju kreativnosti kod darovitih, otkrivanjem više značnosti datih činjenica i povećavanjem vrednosti datih informacija; razvijanjem strategija stvaralačkog učenja putem: otkrića; razvijanjem motivacionih komponenti stvaralaštva; razvijanjem sinteze empirijskog istraživanja i teorijskog uopštavanja; asocijativnih osnova otkrića; pronalaženjem novog na osnovu nekompletnih činjenica i

specifičnost ljudskih sposobnosti i talenta, mogućnost organizacijske uloge (u kognitivnom smislu) koju u ranom detinjstvu ima muzika, ključna uloga emocionalnog šifriranja itd.

Vežbe u NTC programu nude praktične postupke kojima se rešavaju pitanja integracije intelektualne aktivnosti u koherentnije i međusobno vezane akte, te bi se u izvesnom smislu mogao posmatrati i kao primena Brunerovog i Pijažeovog shvatanja mogućnosti prevazilaženja trenutnog nesklada u dinamizmu razvoja (od asimilacije do akomodacije) tehnikama reprezentacije. Tako se u ovom programu praktično, putem vežbi, pokazuje kako se osnovne operacije vezivanja za neposredno prisutno mogu ugraditi u reprezentacije predstavama i perceptivnom organizacijom, operacijom ostenzivnosti, kako je logičari nazivaju. Mape i topografske karte, koje su po prirodi ikoničke, slikama se prevode u lingvistički izraz i vizuelnu form (Rajović, 2012). Vežbe su dobri primeri kako se, zasnovano na perceptivnoj organizaciji, vezanoj za ono na šta se može ukazati, ikoničko mišljenje može razvijati tehnikama sređivanja informacija višeg reda, zasnovano na doslednom zaključivanju koje prevazilazi ono na šta može biti ukazano (Rajović, 2012). NTC program se tako može posmatrati kao dobra pomoć za progresivno oslobođanje od neposrednog, što dalje omogućuje produktivne kombinatorne operacije u odsustvu onoga što je govorom označeno.

NTC sistem učenja, kao specijalizovani program, iako prevashodno fokusiran na rani razvoj deteta, osnažuje sve odrasle da u svom pedagoškom radu podstiču kod dece akomodaciju oka, koordinaciju pokreta, razvoj fine i krupne motorike (skakanje, rotaciju, grafomotoriku...), kao i kognitivni razvoj koji uključuje rezonovanje i zaključivanje, apstraktno mišljenje i vizuelizaciju, zatim kritičko i logičko mišljenje sa jedne, divergentno i kreativno mišljenje, sa druge strane (Rajović, 2012).

nedovoljno strukturisanog materijala; individualizacijom stvaralačkog učenja prema kognitivnom razvoju ispitanika (Kvaščev, 1981).

7. NALAZI ISTRAŽIVANJA KAO OSNOVA DISKURSA

Dalje se daju nalazi dva istraživanja. Najpre istraživanja koje je nastojalo da da odgovor na pitanje: *u kakvom odnosu stoje didaktičke instrukcije i kognitivni stil darovitih pri sticanju znanja stvaralačkim nastavnim strategijama*. Naime, namera je bila da se bliže sagleda kako je moguće strukturisati didaktičke instrukcije u skladu sa karakteristikama kognitivnog stila, da bi se podsticala kreativnost darovitih učenika, a u izvesnom smislu učinio i jedan značajan korak personalitaxije nastave za darovite. Uzorak ispitanika činilo je 162 gimnazijalca sa IQ iznad 130 (DOMINO test-,,D-48“, zasićen G faktorom, dobro korelira sa drugim testovima inteligencije).

U istraživanju se pošlo od osnovne prepostavke da su instrukcije na području kognitivnog stila dobro došle kompletnjem upotpunjavanju teorijske osnove personalizacije u didaktici. Jedan od vidova opredmećenja pomenute prepostavke tražio se u istraživanju problema strukturisanja instrukcija u skladu sa karakteristikama kognitivnog stila, radi onih aktivnosti učenika koje nose obeležja kreativnosti. Afirmativni izraz ove prepostavke mogao bi se formulisati tvrdnjom: *Kreativne karakteristike kognitivnih stilova korespondiraju sa određenim vrstama didaktičkih instrukcija. A, radne hipoteze odnose se na sledeće:*

x1- Kreativni pristupi rešavanju zadataka u nastavi zavisiće od didaktičkih instrukcija.

x2- Pozitivna veza između karakteristika kognitivnog stila i specifičnosti didaktičkih instrukcija zadržće svoj osnovni smer delovanja i onda kada se testira njena stabilnost u odnsu na inteligenciju.

Nezavisne varijable: intelektualni kapaciteti učenika, didaktičke instrukcije, kognitivni stil, a

kriterijska: ishodi učenja, izraženi uspešnošću učenika u rešavanju zadataka koji podrazumevaju kreativni pristup.

U istraživanju je korišćena metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Informacije za posmatranje pretpostavljenih odnosa pribavljenе su:

- *Testom intelektualnih sposobnosti- DOMINO test „D-48“ (neverbalni test opšte inteligencije, stabilan, slabo diferencira prosečne, ali dobro razdvaja iznad i ispodprosečne, zasićen je G-faktorom, pouzdanost mu je*

visoka i visoko korelira sa drugim testovima inteligencije. Standardizacija testa na populaciji u Srbiji radjena je na učenicima IV razreda gimnazije.

- Baterija testova kognitivnog stila- sadrži 28 testova, odnosno 120 zadataka, rasporedjenih u okviru pet grupa, prema vrstama kognitivnog stila (divergentni, konvergentni, analitički, zavisnost- nezavisnost od polja, imaginativni...). pouzdanost ove baterije, procenjivana je,,alfa“ koeficijentom. Istim koeficijentom ispitivana je i ekvivalentnost učešća delova baterije u merenju kognitivnog stila. Kronbahov koeficijent korelacije, ili tzv. „alfa“ koeficijent pouzdanosti iznosi 0,741, što se uzima kao visoka pouzdanost na nivou 0,01.

Subtestovi imaju nižu relijabilnsot, ali zadovoljavajuću.

Diskriminativnost subtestova radjena je preko χ^2 testa. Subtestovi koji mere analitičko-neanalitički i imaginativni kognitivni stil su diskriminativni na nivou 0,01 A, oni koji se odnose na divergentan i konvergentan nisu zadovoljili potrebne nivoe značajnosti. Diskriminativnost je prisutna, ali u blažem obliku (nivo značajnosti 0,1) još kod subtestova koji mere zavisnost-nezavisnost od polja.

Validnost ukupne baterije i subtestova kognitivnog stila rađena je point-biserijskim koeficijentom korelacije i faktorskom analizom. Koeficijent valdnosti je 0,799, dakle kompozitna validnost baterije je visoka. Visoki komunaliteti u faktorskoj analizi, kao i delovi varijanse i kovarijanse delova baterije su indikatori dobre interne konzistentnosti baterije, što je indikator validnosti baterije.

Didaktičke instrukcije posmatrane su u okviru heurističkih didaktičkih strategija: *učenje otkrivanjem i u problemskoj nastavi*, a birane su tako da obuhvataju ono što se moglo nazvati kreativnim ponašanjem u kognitivnoj situaciji. Načela njihove konstrukcije proizašla su iz analiza asocijativne osnove stvaralačkog procesa, geštalt teorija rešavanja problema i nalaza faktorske analize intelektualnih sposobnosti i modela strukture intelekta. Nastojalo se da se didaktičke instrukcije strukturišu u skladu sa načelima:

- kombinovanje elemenata koji su udaljeni u pogledu svoje asocijativne vrednosti,
- zahtevi za korenitom reorganizacijom i reformulacijom problemske situacije,
- zahtevi za operacijama divergencije i konvergencije mišljenja.³⁰

³⁰ Korišćene didaktičke instrukcije imaju sledeće oblike:

- formulisanje problema, formulisanje hipoteza, ideje za proveru hipoteza, izvođenje pravila, izdvajanje bitnih informacija i ideja, primjeri kao dokazi, argumentacija, grafički prikaz, uočavanje ideja, upotreba na nov način, zaključak, analiza, izmišljanje načina, interpretacija, analiza, obrazloženje, razvijanje projekta za istraživanje problema, identifikacija činjenica, analiza,

Istraživanje je vršeno sa učenicima IV razreda Gimnazija u južnom Banatu (Vršac, Bela Crkva, Pančevo). Uzorak je prigodni, a činilo ga je 162 učenika sa IQ iznad 130.

Jedan deo odgovora u testovima kognitivnog stila, kao i odgovori na didaktičke instrukcije bili su otvorenog tipa i podrazumevali kreativne reakcije učenika. Vrednovanje odgovora vršio je tim procenjivača. Od statističkih postupaka korišćena je: kanonička korelaciona analiza, koeficijent determinacije, višestruka regresija i klaster analiza.

Osnovni nalazi:

Elementarna statistika upućuje na konstataciju o neujednačenoj uspešnosti darovitih na posmatrаниm testovima kognitivnog stila. Procenat uspešnosti kreće se od 0,4% do 83%. Desetak testova ima oko i iznad 50% pozitivnih odgovora, a ispod 20% pozitivnih odgovora nalazimo na 10 testova. Devet testova je uradjeno između 20 i 45%. Mogli bismo, dakle, reći da su kreativne reakcije kod posmatranih učenika bile dosta prisutne. Najbolja ostvarenja manifestovana su na:

- *testu figura (72%);* test meri sposobnosti opažanja, otkrivanje jednostavnih figura u kompleksnom modelu, spremsnot učenika da odvoje percepciju od pollja, da suštinske elemente izoluju od konteksta i ponovo ih kombinuju u nove veze, sposobnost odvajanja od dominantne organizacije materijala, menjanje usmerenosti u toku opažanja i mišljenja;
- *test prostornog razmeštanja figura i rešavanja problema; ostvarenje 65%* (test posmatra perceptivne sposobnosti, odnosno prostorni razmeštaj objekata i zbivanja u problemskoj situaciji, opažanja instrumentalne vrednosti objekata u skladu sa mogućnošću rešavanja problema - perceptivna organizacija problemske situacije);
- *test edukcije; osvarenje 61%* (test ispituje sposobnosti oslobođanja obrazloženih principa rešavanja zadataka datih na početku teksta; sposobnost da se podje u novom pravcu u rešavanju zadataka; oslobođanje starih rešalica, stereotipa i šabloni);
- *test analogije; ostvarenje 61%* (test ispituje sposobnost deduktivnog logičkog rezonovanja, odgovori su determinisani datim okvirom; zahteva strogi sistem mišljenja u ispitivanju odnosa medju pojmovima);
- *testovi sastavljanja priče na osnovu datih reči; ostvarenje: 56%* (testom je posmatrano u kojoj meri se spontano dodaju nove reči u toku sastavljanja priče, koliko učenici mogu da se otrgnu od datog konteksta).

Posmatranjem nalaza koji se odnose na kognitivni stil darovitih uočava se da su manifestovali *najviše uspešnosti u odvajanjima percepcije od dominantne*

apstrahovanje, generalizacija, primena teorija, pravila, primera, sličnosti i razlike (komparacija), otkrivanje posledica, otkrivanje zajedničkih veza, postavljanje pitanja i razvrstavanje po kategorijama, naslovi

organizacije sadržaja, zatim u oslobođanju starih relacija i stereotipa pri rešavanju zadataka i u sposobnostima deduktivnog logičkog rezonovanja.

U ponudjenoj bateriji nije bilo testa koji nije urađen ni od jednog ispitanika. Ali, ima testova sa vrlo niskim ostvarenjima. *Najmanja uspešnost manifestovana je na testovima:*

- **testovi konstruisanja novog na osnovu datih podataka; ostvarenje:** 0,4% (sadržaj testa odnosi se na *imaginativno korišćenje informacija* u toku rešavanja problema; na sposobnosti *stvaralačke generalizacije*; *sposbnost razvijanja ideja u fantastičnom pravcu...*);
- **testovi otvorenosti duha; ostvarenje 0,9%** (*anticipatorna imaginacija*, *otkrivanje i menjanje otkrivenog, kombinovanje ideja u novu celinu*, *korišćenje informacija za imaginativno razvijanje originalnog primera*, *sposobnost da se u neobičnoj situaciji istražuje, uoči i formuliše problem*);
- **test tolerancije na nesklad, ostvarenje: 0,92%** (*tolerancija nesklada, nedoslednosti, sposbnost da se dihotomiziraju pojave, tolerancija na nerealistično iskustvo, težnja da se povežu raznoroni elementi, suprotni...*);
- **testovi proizvodjenja različitih, orginalnih ideja, novih relacija; osvarenje: 12%** (*otkrivanje novih relacija, novih značenja pojmove, originalnost u rešavanju zadataka, otkrivanje novih značenja podataka, menjanje, redefinisanje znanja i nova interpretacija informacije, sagledavanje značenja u novoj funkciji, kombinovanje ideja u novu celinu; usmerenost mišljenja...*).

Dimenzije kognitivnog stila

Eksploratorna faktorska analiza ukazuje na bazne faktore, izvore varijacija i kovarijaciju na području kognitivnog stila, odnosno konfirmatorne analize kojom se došlo do skupa varijabli kojima se reprezentuju kreativni elementi kognitivnog stila u okviru često sretanih klasifikacija vrsta, odnosno, dimenzija kognitivnog stila (*analitičko-neanalitičan, divergentno-konvergentni, zavisno-nezavisni od polja, imaginativno-intuitivni*). Iz ovoga zaključujemo da posmatrane varijable čine strukturni model kreativnih elemenata kognitivnog stila, te faktorsku analizu uzimamo kao test ovoga modela. Konstatovani pokazatelji faktorske analize omogućuju sledeće zaključke:

- *Sve posmatrane varijable svrstale su se u 9 ekstrahovanih faktora.* Komunaliteti kao delovi varijanse su dosta visoki, što vodi ka zaključku da je zajednički deo varijanse posmatranih varijabli isti, odnosno da je osnova posmatranih varijabli zajednička. Dakle, u osnovi različitih zadataka nalaze se slični kognitivni procesi. Ovo je potvrda interne konzistentnosti baterije kojom je utvrđivan kognitivi stil, a i indikator

validnosti instrumenta, te ga u ovom smislu možemo uzeti kao potvrdu dobre selekcije testova u bateriji.

Pomenuta faktorska analiza ekstrahovala je 9 faktora koji su imenovani prema sposobnostima koje su ih definisale: *nezavisnost, selekcija pažnje, nekonvencionalna reinterpretacija, konvergentna produkcija, fleksibilna kontrola, divergentna produkcija, konstruisanje novih pronađazaka, imaginacija, kreativna generalizacija, tolerancija nesklada*.

Navedeni faktori odnose se, uglavnom, na kreativne aspekte rešavanja zadataka. Baterija kojom je ispitivan kognitvni stil bila je tako usmerena. Namera je, dakle, bila da se identifikuju dimenzije kreativnosti koje se svrstavaju zajedno, odnosno opisuju određeni kognitvni stil. *Konstaovano je 9 vrsta kreativnih kognitivnih stilova.³¹*

Zadaci kojima se došlo do ove faktorske strukture bili su grupisani tako da su odražavali pojedine vrste kognitivnog stila koje su se sretale u literaturi. Dakle, u bateriji je bilo zadataka koji pripadaju *imaginativnom kognitivnom stilu, divergentnom, konvergentnom...Očekivalo bi se da se u faktorskoj strukturi ekstrahovati pet, a ne devet faktora koliko se izdvojilo*.

Kanočke analize ukazale su na visoku međusobnu povezanost vrsta kognitivnog stila, a ovi nalazi potvrda su da se stvaralaštvo manifestuje kao multidimenzionalna, multifaktorska varijabla. Kognitvni stil darovitih u ovom istraživanju manifestuje se kao duga u kojoj se u različitim nijansama nalaze identifikovani faktori. Dakle, nema čiste faktorske strukture. U kognitivnom stilu pojedinca uočavaju se jače ili manje naglašene identifikovani faktori.

Ovi su nalazi proveravani i klaster analizom, čime je potvrđena opravdanost da se u interpretaciji kognitivnog stila prihvati pristup po kome bi se kognitvni stil definisao na osnovu dimenzija, a ne po vrstama koje se obično sreću u literaturi (zavisnost-nezavisnost od polja, divergentni, konvergentni...). *Argumentacija za ovo je činjenica da se ispitanici grupišu slojevito u okviru svake vrste kognitivnog stila. Dakle, u okviru jedne vrste postoji po četiri pet podgrupa, koje imaju svoje uže specifičnosti. Nazvali smo ih dimenzijama.* Ove bi dimenzije, utisak je, odgovarale faktorima (utvrđeno je 9 faktora kognitivnog stila). *Kognitvni stil ispitanih razlikuje se pojedinačno u zavisnosti od intenziteta manifestovanja određenih karakteristika kognitivnog stila, odnosno od onoga što karakteriše ove dimenzije (faktore) kognitivnog stila.*

Iz klaster analize zaključuje se da se ispitanici razlikuju individualno, ali da se, takođe, mogu uočiti tendencije grupisanja po sličnostima kognitivnog funkcionisanja. Kognitivni stil kao struktura nastoji da da okvir razlikama, te

³¹ U ranijem istraživanju ekstrahovano je 10 faktora; videti: G.Gojkov,(1995), Kognitvni stil u didaktici, VŠV, Vršac

se sličnosti manifestuju u vidu dominiranja značajnih karakteristika opažanja, išljenja...

Sruktura didaktičkih instrukcija

Posmatrane didaktičke instrukcije nisu jednako odgovarale svim ispitanima. *Oko 10% instrukcija je odgovaralo svim učenicima, te su na njih reagovali kreativno. Najupešniji su bili na instrukcijama koje su zahtevali samostalno zaključivanje. Rešavajući zadatke pomoću ovih instrukcija ispitani su uviđali i otkrivali bitne odnose i veze i zaključivali o faktoru koji je u određenim situacijama imao presudno dejstvo.*

Takođe su značajno provocirale instrukcije koje su upućivale ka *uočavanju pravila i njihovom uopštavanju*. Ispitani su *uspešno izdvajali značajne činjenice i izdvajali ih, komparirali, uočavali sličnosti i razlike*. Takođe su dobre reakcije izazivale instrukcije kao što su: *pronalaženje primera za argumentaciju, izvodjenje bitnih ideja, izmišljanje načina za proveru tvrdnje, razvijanje skica za proveru stava i sl.*

Manja je uspešnost uočena kod instrukcija koje su zahtevale: *originalnost, dosetljivost, istraživanje zajedničkih principa i odnosa medju činjenicama različitih značenja i njihovo stavljanje u druge relacije, generalizovane relacije i sl.*

Didaktičke instrukcije koje su ovde korišćene imaju različite oblike, koji su mogli podrazumevati različite kognitivne sklopove na putu ka rešavanju zadatka, te je posmatrana najpre njihova struktura. *Faktorska struktura izdvojila je 27 latentnih varijabli (faktora) kao temeljne uzroke varijacija i kovarijacije među posmatranim instrukcijama. Ukupno objasnjena varijansa, nakon ekstrakcije 27 faktora je vrlo visoka 0,98%. Dakle, latentne vrednosti faktora su visoke.*

Značajna konstatacija odnosi se na činjenicu da su samo dva faktora sa čistom strukturom. Dakle, većina je faktora definisana instrukcijama koje su se svrstale ne samo u taj, nego i u druge faktore (32 od 120 posmatranih didaktičkih instrukcija svrstalo se samo u jedan faktor, 6 instrukcija nije se svrstalo ni u jedan faktor), što faktore čini nestabilnim i otežava im identifikaciju. Iza ovoga možemo konstatovati da su didaktičke instrukcije naizgled iste vrste zasićene različitim faktorima (izvodjenje zaključaka, postavljanje problema...), dakle podrazumevaju raličite mehanizme kognitivnog funkcionisanja. Tumačenje ovoga nalaza uključuje u sebe i konstataciju da na didaktički aspekt instrukcija, dakle, njihovu efikasnost u smislu upućivanja ispitanih u samostalan rad, vođenje ka samostalnom uočavanju, povezivanju, komparaciji i sl., pored oblika same instrukcije i onoga što ona podrazumeva, utiču i drugi činioci. A, ovi, drugi činioci bile bi, pre svega, same međuinstrukcije kojima se vodio put do instrukcija koje posmatramo, ukupan didaktički kontekst, sadržaji za koje su instrukcije bile

vezane ... U tabeli 3 daje se pregled korepodentnosti kognitivnog sitla i didaktičih instrukcija.

Tabela 4. Signifikantni korelativni odnosi kognitivnog stila i didaktičkih instrukcija- klasteri.

<i>Broj geupe</i>	<i>Didaktičke instrukcije</i>	<i>Dumenzija kog. stila</i>
1.	Heurističke-usmeravanje ka: intelektualnoj inicijativi, analizama i upoređivanju.	Konvergentno-analitičke dimezije kog.stila - Precizan način mišljenja, a odgovori su, uglavnom, bili uslovljeni podacima koje su nudile prethodne diskusije, ranija saznanja, ili pak, sadržaj koji se uči.
2.	Upućivanje na otkrivanje zajedničkih veza, uočavanje problema, otkrivanje negativnih posledica, anticipiranje uslova, posledica i sl.	Divergentna produkcija - Šira fleksibilna kognitivna struktura kao medijator, relacije, oslobođanje od ograničenja, slobodnije izražavanje mišljenja, spremnost, otvorenost za nove poglеде, druge uglove gledanja, lakše uočavanja problema.
3.	Izdvajanje osnovnih obeležja, navođenje odredjenih karakteristika, navođenje uslova po odredjenim kriterijumima, obrazlaganje (navođenje bitnih svojstava), izdvajanje argumenata za potkrepljenje tvrdnji i identifikacija zajedničkih determinanti itd.	Analitičnost i zavisnost-nezavisnost od konteksta - Registrovanja, kvalifikacije, restrukturisanje, percepcije uslovljene kontekstom ometaju surazlučivnje delova od celina i ponovo ukomponovanje u šemu međuodnosa i obratno, teže menjanje- uslovjenost opažanja i mišljenja, ali lako izdvajanje osnovnih obeležja, bitnih uslova i svojstva, pronalaženje argumenata, identifikovanje zajedničkih determinanti i sl.
4.	Izmišljanje načina kojim bi se utvrdilo prisustvo..., formulisanje problema, izmišljanje ideja za rešavanje problema, zamišljanje svojstava, izvođenje pravila i zaključaka nakon analiza i karakterisitčnih svojstava.	Imaginativno-analitičke dimenzije - Oslobođanje od uobičajenog, izmišljanje novih postupaka u toku rešavanja zadataka, otkrivanje novog izmišljanjem. Oslobođanje od stereotipnih rešenja.

5.	Samostalno formulisanje problema, formulisanje hipoteza i ideja za njihovo rešavanje, proveru, izvodjenje pravila, pronalaženje primera, Pronalaženje uslova za..., dodavanje pojmove po određenim kriterijumima.	Imaginativno nezavisne dimenzije - Oslobađanje stereotipnih rešenja, oslobađanje od uobičajenog, izmišljanje novih postupaka u toku rešavanja zadataka, tolerancija više aspekata.
6.	Veza imaginativne dimenzije kognitivnog stila sa zadacima koji su tražili: otkrivanje zajedničkih veza, uočavanje problema, otkrivanje negativnih posledica, anticipiranje uslova, posledica.	Mešovite dimenzije - Oslobađanje od ograničenja, slobodnije izražavanje mišljenja, izmišljanje načina, ideja, otvorenost za nove poglede, druge uglove gledanja ...
7.	10 dimenzija - većina ih je iz grupe imaginativnih, a ima ih i iz divergentno-konvergentne dimenzije. Samo jedna dimenzija je analitička. Analiza značenja i sadržaja pojmove, izvodjenje pravila i zaključaka i pronalaženje primera kao argumenata.	Mešovite dimenzije - anticipatorna imaginacija, otkrivanje i menjanje otkrivenog, kombinovanje ideja u novu celinu, korišćenje informacija za imaginativno razvijanje originalnog primera, sposobnost da se u neobičnoj situaciji istražuje, uoči i formuliše problema.
8.	Didaktičkih instrukcija koje se nisu vezale ni uz jednu od posmatranih dimenzija kognitivnog stila (8. i 9. grupa oko 28%). Uočavanje značajnih informacija, izmišljanje načina..., formulisanje problema i načina njihovog rešavanja, upotreba ideja na nov način, izvodjenje zaključaka i komparaciju.	Uočavanje drugog značenja činjenica, izmišljanje načina za proveru hipoteza, proveru i argumentaciju stava i sastavljanje problema i razvijanje projekata za njihovo rešavanje.
9.	Uočavanje značajnih informacija, izmišljanje načina..., formulisanje problema i načina njihovog rešavanja, upotreba ideja na nov način, izvođenje zaključaka i komparacija.	Tolerancija nesklada, pronalaženje primera za argumentaciju, izvodjenje bitnih ideja, izmišljanje načina za proveru tvrdnje, razvijanje skica za proveru stava.

Može se iza ovoga zaključiti da didaktičke instrukcije koje prepostavljaju reorganizaciju iskustava, kao značajan mehanizam kreativnosti nisu uspele za provociraju određene kognitivne aktivnosti. Značajno je da su se sadržaji slični ovima već nalazili u didaktičkim instrukcijama koje su ostvarile visoke koeficijente korelaciju sa jednom ili više dimenzija kognitivnog stila, što upućuje na zaključak da su za stvaralčko učenje i učenje otkrivanjem, pored kognitivnog stila, značajni i drugi faktori, odnosno da efikasnosti didaktičkih instrukcija doprinose i međuinstrukcije, prethodna znanja, način strukturisanja informacija i sl. Dakle, ne treba da nas zbudni to što se isti nazivi didaktičkih instrukcija nalaze u različitim klasama. To značai da su uz spoljni oblik didaktičkih instrukcija, za njenu efikasnost značajni i drugi elementi (struktura informacija, jasnoća...).

Prethodne analize nalaza upućuju na zaključak o značajnim tendencijama korespondencije didaktičkih instrukcija i dimenzija kognitivnog stila, što bi svakako trebalo respektovati u strukturisanju dijaktičkih instrukcija. Iz teorijskog ugla ove konstatacije mogu se tumačiti Majerovim nalazima o značaju relevantnih elemenata u problemskoj situaciji, koji po Ozgudu iniciraju medijacione procese u zavisnosti od dinamiza perceptivnog polja. Ovo, takođe, može biti i potvrda Majerovih konstatacija po kojima čvrsto ugradjeni relevantni pokazatelji ometaju medijacione procese, odnosno rešenja problemske situacije.

Takođe je značajno zaključiti da veze kognitivnog stila i didaktičkih instrukcija nisu jednostavne, nego isprepletane brojnim drugim značajnim aspektima nastave. Logika procesa nastave reguiše se kompleksnim složajem faktora, čiji je značajan, ali ne i dovoljan, faktor sam oblik didaktičkih instrukcija. Spoljašnji i unutrašnji činioci ne deluju izolovano, nego u sadejstvu. Didaktičke instrukcije podstiču saznajne aktivnosti (apstrahovanje, komparaciju, uopštavanje...) koje u zavisnosti od fonda znanja i stepena ovlađanosti saznajnim aktivnostima (intelektualnim umenjima i sposobnostima njihovog prenošenja na različite situacije), kao i stepena složenosti problema ostvaruju jedinstvo od koga zavisi jasno sagledavanje i uvidjanje problema i činjenica, njihovo posmatranje sa različitih stanovišta, u odnosu na različite argumente i delatnosti, sa spretnošću koja zahteva shvatanje novog, sa neophodnom fleksibilnošću prema promenama perspektiva i vrednosti i sa mogućnošću da svoje mišljenje i shvatanje obrazlože i dokumentuju. Dakle, više činilaca je u sadejstvu sa kognitivnim stilom.

STRATEGIJE PODSTICANJA KREATIVNOSTI NA RANOM UZRASTU³²

Daju se nalazi dela jednog šireg međunarodnog istraživanja koje je vršeno u Srbiji i Rumuniji, a koje se bavilo proučavanjem didaktičkih dometa pomenutog NTC programa podsticanja divergentnog mišljenja dece predškolskog uzrasta, uz posebnu pažnju na kvalitete mišljenja kao što su fluentnost, fleksibilnost i originalnost. Istraživačko pitanje odnosi se na sledeće: kakve su učinke kod dece predškolske dobi u divergentnoj produkciji dali zadaci formirani na osnovu Ozbornove strategije razvijanja stvaralaštva, zasićeni procesima kreativne imaginacije i inventivnosti. U evaluacionoj studiji primenjen je eksperiment s jednom grupom; merena je uspešnost u rešavanju zadataka divergentne produkcije u inicijalnom i finalnom ispitivanju. U snimanje efekata uključena su dece uzrasta 3-7 godina iz Rumunije i Srbije - 562 u inicijalno i 371 u finalno. Nalazi pokazuju da je moguće tokom vežbanja instrukcijama u NTC programu učenja i poučavanja usmeravati decu da razvijaju širu mentalnu strukturu u smislu otkrivanja neobičnih i udaljenih relacija između draži i odgovora.

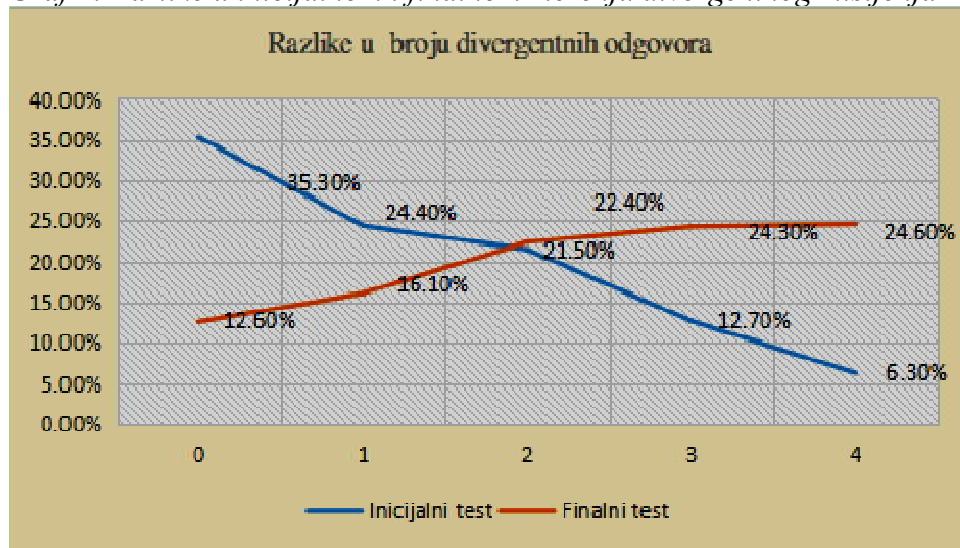
Eksplicitniji prikaz odnosi se na sledeće :

Uticaj didaktičkih instrukcija sadržanih u Ozbornovoj strategiji podsticanja stvaralaštva na divergentnu produkciju

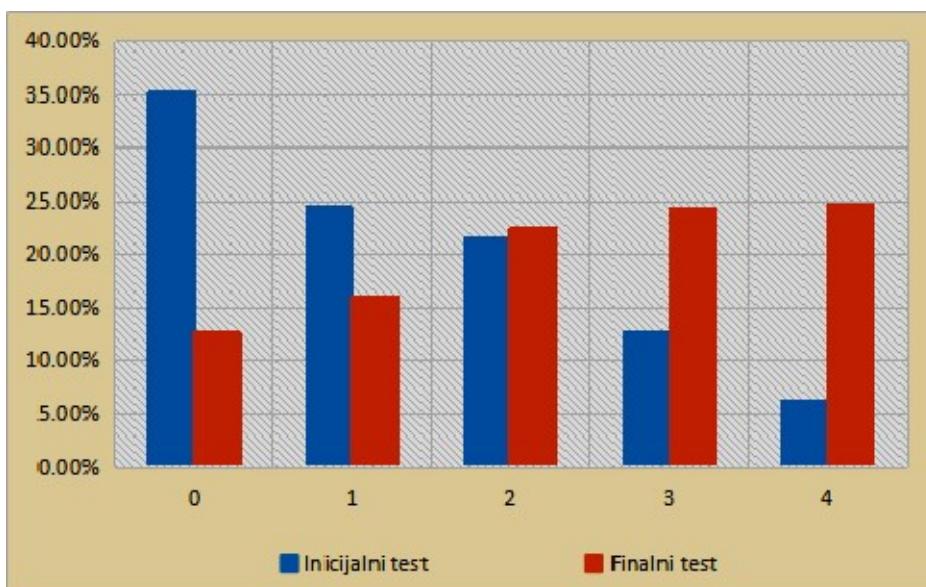
Prikaz podataka koji se odnosi na prvu hipotezu govori o tome kolike su pomake ispitanci napravili pod uticajem didaktičkih instrukcija sadržanih u Ozbornovoj strategiji podsticanja stvaralaštva, tj. primenom NTC programa. Odnosi inicijalnog i finalnog testa vide se u *Grafu 2*.

³² Šire videti u: Gojkov, G. I A. Stojanović (2015), Didaktičke kompetencije I evropski kvalifikacioni okvir Srpska akademija obrazovanja, Beograd

Graf 2: Razlike u inicijalnom i finalnom merenju divergentnog mišljenja



Graf 3. Razlike u broju divergentnih odgovora



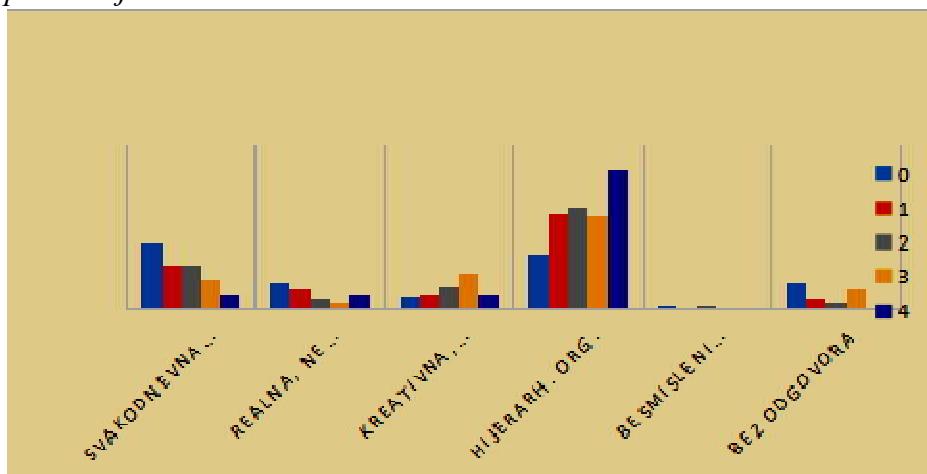
U Grafu 3. uočljiva je razlika u korist finalnog merenja u kome su ispitanici davali više kreativnih odgovora u odnosu na inicijalno merenje, tj. u njihovim odgovorima bilo više elemenata kreativne produkcije - više fluentnosti ideja o upotreboj vrednosti predmeta koji su bili predmet ispitivanja, više fleksibilnosti, originalnosti, redefinisanja i kreativnih generalizacija, kao i manje besmislenih odgovora, ili situacija u kojima dete nije dalo nikakav odgovor.

Nalazi o potvrđenoj vezi između elemenata divergentnog mišljenja i uspešnosti u rešavanju funkcionalnih zadataka, prikazani ha grafu 2 govore i o mogućnostima da se divergentno mišljenje na ovom uzrastu određenim didaktičkim instrukcijama i strategijama podstakne. Kreativne reakcije ispitanici su manifestovali divergentnim sposobnostima i došli do novih ideja kojima su na originalan način rešavali funkcionalne zadatke, što je bitna odlika divergentne produkcije (Diakidoy IAN, P Kendeou, C. Ioannides , 2002; Diakidoy, I., i E Kanar (2002; Лалић-Вучетић, Н., И. Ђерић и Р. Ђевић, 2009).

Prethodne konstatacije potvrđuju statistički značajnu razliku u shvatanju funkcionalnosti predmeta kojima se vrši provera i njihove kreativne upotrebe u rešavanju funkcionalnih zadataka. To je i potvrda o dometima NTC programa, čiji je cilj bio da se podstaknu kreativne reakcije dece u ranoj dobi.

Funkcionalni zadaci i hijerarhijska organizacija asocijacija

Graf 4. Odnos efikasnosti u rešavanju funkcionalnih zadataka i divergentne produkcije



U Grafu 4 izostanak ispravnog rešenja zadatka označen je sa 0, a od 1 do 4 su brojevi koji označavaju broj tačnih odgovora. Uočava se da kako raste broj kreativnih elemenata mišljenja kod zamišljanja upotrebe vrednosti predmeta koji su bili u testu divergencije, tako raste i broj uspešno rešenih funkcionalnih zadataka. Za stil je odgovorna originalnost kao suštinski element kreativnosti. Analize stila konceptualizatora nalaze da je originalnost centralna za kreativnost, a divergentna produkcija je efekat uticaja udaljenih relacija i stvaranja širih, fleksibilnih, originalnih struktura, kojima se formiraju hijerarhije asocijacija i specifične kognitivne strukture. Hi-kvadrat testom nezavisnosti je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika na

nivou 0,01 između efikasnosti u rešavanju funkcionalnih zadataka i hijerarhijske organizacije asocijacija u davanju odgovora na pitanje o upotrebi predmeta ($\chi^2=54.348$, Hijerarhijska struktura asocijacija je u osnovi stvaranja širih kognitivnih struktura, tj. medijatora i pokazala se značajnom za davanje originalnih odgovora na funkcionalnim zadacima.

Posmatranjem hijerarhijske organizacije asocijacija (Graf br. 3) uočava se veza divergentne produkcije (udaljene asocijacije, nove, neobične i upotrebljive kombinacije, udaljene relacije...) i uspeha u rešavanju funkcionalnih zadataka, tj. vidi se da subjekti koji u toku rešavanja zadataka zasnivaju opšte medijacione odgovore na relacijama, lakše prekidaju „tok mišljenja“ u toku rešavanja problema, tragaju za udaljenim vezama datog zadatka i efikasnije pronalaže odgovore i rešenja koja se nalaze u udaljenijoj vezi sa postavljanim zadatkom, te je njihovo ponašanje više fleksibilno, a manje automatsko. To govori o značaju *kreativne generalizacije* kao osnovnog uslova pronalaženja, otkrivanja novog. Ovaj nalaz potvrđuje značaj fleksibilne kontrole u medijaciji (Mednik i dr.; prema: Kvaščev 1981; Gojkov 1995), jer su ispitanici sa manifestovanom "fleksibilnom kontrolom" u hijerarhijskoj strukturi asocijacija bili više usmereni ka traženju udaljenih odgovora, udaljenih asocijacija, ka novim kombinacijama različitih delova materijala i različitih informacija, što je u vezi sa efikasnošću u rešavanju funkcionalnih zadataka.

Dakle zaključuje se da postoje mogućnosti da se u toku dužeg vežbanja, deca predškolskog uzrasta usmeravanjem ospozobljavaju da kao posrednik između draži i odgovora razviju širu mentalnu strukturu - kreativnu generalizaciju u smislu otkrivanja neobičnih i udaljenih relacija između draži i odgovora. Ovim se ističe značaj potenciranja razvijanja individualnog stila učenja i integracije principa razvijanja kreativnosti putem hijerarhije asocijacija (kombinovanje, istraživanje, povezivanje podataka sa različitim značenjem i udaljenim relacijama) kod dece na ranom uzrastu.

DOPRINOS DIDAKTIČKIH STRATEGIJA I METODA VISOKOŠKOLSKE NASTAVE PODSTICANJU INTELEKTUALNE AUTONOMIJE UČENJA DAROVITIH STUDENATA

U radu se predstavlju nalazi eksplorativnog istraživanja na hotimičnom uzorku od 112 studenata master studija Filozofskih fakulteta- odsek pedagogije u Srbiji čiji je prosek na studijama iznad 9,00, dakle, koji su uzeti kao potencijalno daroviti, koji su se ostvarili u akademskoj darovitosti. Namena je bila da se ispita uticaj didaktičkih strategija i metoda na kompetencije darovitih studenata, čime je proveravana hipoteze o doprinosu određenih didaktičkih strategija i metoda visokoškolske nastave podsticanju intelektualne autonomije učenja darovitih studenata. Istraživanje je

organizovano u 2013. I 2014. godini tako što su studenti popunjavali skale Likertovog tipa o stepenu korišćenja didaktičkih strategija i metoda na predavanjima, vežbama, seminarima...- I deo, a II deo ovoga instrumenta (DSKDS-1-Didaktičke strategije i kompetencije darovitih studenata- rađenog za potrebe ovoga istraživanja) odnosio se na skalu kojom su studenti procenjivali svoje kompetencije koje su se odnosile na kritičko mišljenje, kao izraz intelektulne autonomiju.

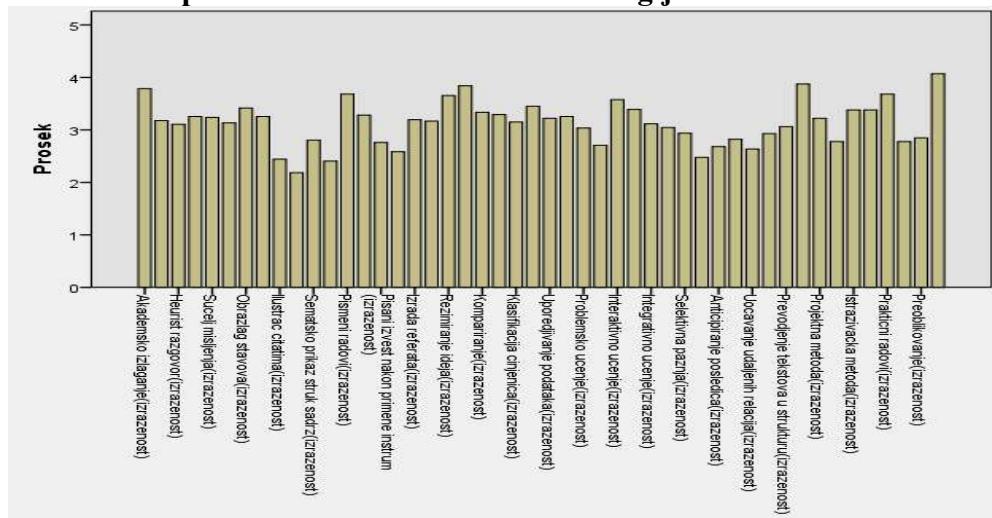
Korišćena je metoda sistematskog neekperimentalnog posmatranja i pomenuta skala procene kojom su studenti procenjivali stepen prisustva navedenih strategija, metoda ili postupaka u toku studija i koliko su korišćene strategije učenja i poučavanja u toku nastave, vežbi, seminarских vežbanja, konsultacija... odgovarale njihovim potrebama. Takođe su u delu sklae procenjivali koliko su iste doprinele razvoju njihovih kompetencija. U izboru didaktičkih strategija, metoda i postupaka vodilo se računa da se među 52 metode nađe 30 onih koje se odnose na problemsko učenje, kreativne pristupe učenju, kritičku autonomiju, upotrebu ICT tehnologije..., s' jedne strane, a, s'druge strane, se na listi od 35 kompetencija našlo 30 koje se odnose na samostalno razmišljanje i predstavljaju elemente kritičkog mišljenja i indikator su, pre svega, pristupa saznavanju darovitih studenata, kao nivoa ostvarenosti intelektualne autonomije (DSKDS-1-Didaktičke strategije i kompetencije darovitih studenata- rađeno za potrebe ovoga istraživanja). Podaci o relijabilnosti instrumenta odnose se na sledeće: relijabilnost računata Cronbachov Alpha koeficijentom je .975, što govori o visokoj relijabilnosti instrumenta. A, iz komponentne matrice fakotske analize dela instrumenta koji se odnosi na kompetencije studenata vidi se da je ekstrahovano 7 faktora, od kojih 1. faktor objašnjava 68,644 % varijanse, a iz Pattern Matrixa se vidi je nakon 25 iteracija konvergencija značajna na .004, što govori o značajnoj međusobnoj usklađenosti ajtema u instrumentu, a indirektno i o validnosti istog.

Delom instrumenta kojim je posmatrana primena didaktičkih metoda u visokoškolskoj nastavi ekstrahovano je 11 faktora, primenom metode komponentne analize. Nakon 25 iteracija konvergencija je značajna na .01, a iz tabele komunaliteta vidi se da su saturacije pojedinih ajtema od .60 do iznad .80. Prvi faktor objašnjava 36,6%varijanse, a ukupno je objašnjeno 70,46% varijanse, što govori o značajnoj validnosti dela instrumenta.

PRISTUPAČNOST DIDAKTIČKIH STRATEGIJA I METODA U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI (DAROVITIM STUDENTIMA)

U prikazu nalaza izvojiće se iz velikog broja podataka oni koji najjasnije markuraju odnose koji su značajni za pitanje koje je u osnovi ovoga istraživanja, dakle na pristupačnost didaktičkih strategija i metoda u visokoškolskoj nastavi (predavanja, vežbe, seminari, konsultacije...) darovitim studentima. Prva konstatacija koja se nameće odnosi se na činjenicu da ni jedna od posmatranih 60 strategija, metoda i postupaka nije u potpunosti ispunila očekivanja darovitih studenata, dakle, sve su zastupljene, ali ne u očekivanoj, tj. potrebnoj meri. Isti podaci u grafičkom prikazu - **Graf 1. Stepen izraženosti didaktičkih strategija** - govore dalje o tome da se po slaboj izraženosti ističu: *preoblikovanje, oluja ideja, stvaranje novih ideja, anticipiranje posledica, konceptuiranje, pisani izveštaji nakon primene instrumenata i sokratovski razgovor*. To su, dakle, metode i postupci sa najnižom srednjom ocenom koja se kreće od 2,17 do 2,93 (minimalna vrednost je 0, a maximalna je 5).

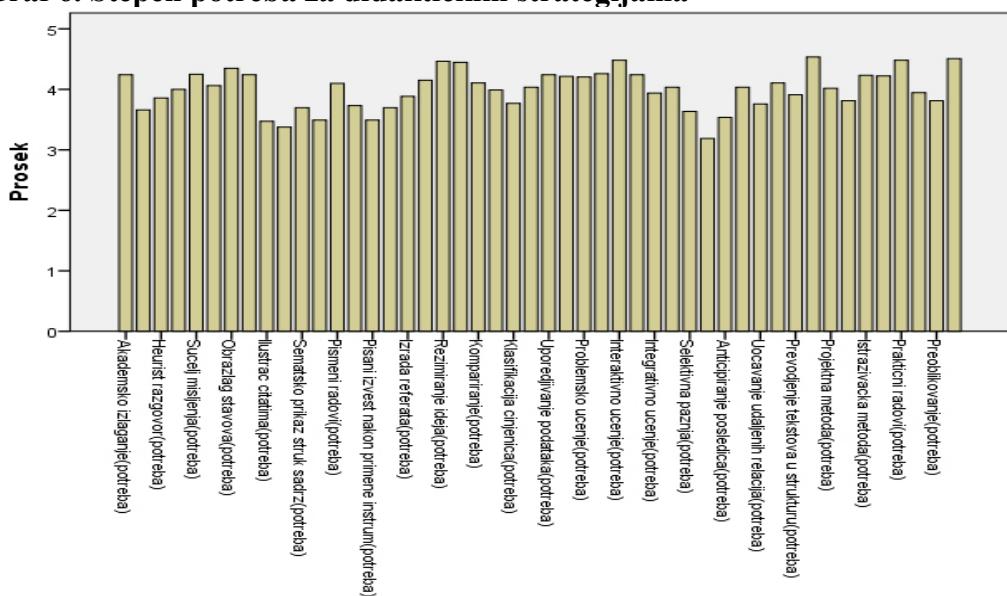
Graf 5. Stepen izraženosti didaktičkih strategija



Nasuprot ovome, kako se iz grafra 5. *Stepen potreba za didaktičkim strategijama* vidi, studenti su ispoljili izražene veće potrebe za sledećim metodama i postupcima: *akademsko izlaganje, evaluacija, praktični radovi, istraživačka metoda, interpretacija, stvaranje novih ideja, pronalaženje novih postupaka, samorefleksivno učenje, oluja ideja, kompariranje, interaktivno učenje, samoorganizovano učenje, učenje otkrivanjem, problematsko učenje, uporedjivanje podataka, problemsko izlaganje, formulisanje pojnova, rezimiranje ideja, postavljanje pitanja, pronalaženje*

primera na internetu i u literaturi, pisani radovi, navođenje zanimljivih detalja, obrazlaganje stavova, rasprava na temu, sučeljavanje mišljenja, razgovor o unapred postavljenim problemima.

Graf 6. Stepen potreba za didaktičkim strategijama



Od deskriptivnih nalaza značajno je i pitanje samoprocene studenata o postignutim koperencijama u toku studija. **U grafu 6. Ostvarene kompetencije** uočava se da studenti visoko vrednuju ostvarene kompetencije, koje se, uglavnom, odose na sposobnosti kritičkog mišljenja i drugo što ulazi u set kompetencija podrazumevanih pod pojmom intelektualne autonomije. Uočljivo je da kao naslabije razvijene navode: *korišćenje grafičkih prikaza, demonstracija pravilne primene metoda, demonstracija upotrebe znanja, uočavanje skrivenih veza među podacima, pravljenje plana eksperimenta, uopštavanje nalaza, vrednovanje produkata, primena ideja, izraženost skeptičnog mišljenja, prirodno-naučno razmišljanje, izraženost umreženog razmišljanja i izraženost samorefleksivnosti razmišljanja*. što ukazuje na mogućnost da se zaključi da daroviti studenti više pažnje od svojih nastavnika poklanjaju pitanjima autonomije koja u obrazovnom kontekstu, dakle, u kognitivnom i bihevioralnom smislu znači podsticanje iztažavanja individualnog mišljenja i to onog koje se odnosi na mogućnosti primene kompetencija koje ulaze u sastav pojma intelektualne autonomije u istraživačkom radu. Zato su kao slabije razvijene kompetencije navodili prethodno pomenute, koje ističu značajne elemente istraživačkog mišljenja i strategija, a među njima izdvajaju se: *pravljenje plana eksperimenta, uopštavanje nalaza, vrednovanje produkata, primena ideja, izraženost*

skeptičnog misljenja, prirodno-naučno razmišljanje, izraženost umreženog razmišljanja i izraženost samorefleksivnosti razmisljanja.

Moglo bi se, dakle, reći da se ovde jasno vidi shvatanje i potreba darovitih studenata da imaju razvijenije sposobnosti za donošenje nezavisnih sudova i odluka, a u Pijažeevskom smislu ovo znači da mogu da uzimaju u obzir perspektive drugih, da koordinišu svoja i tuđa gledišta s ciljem da donesu razumene odluke, dakle, mogli bišto reći da osećaju nedostatak refleksivne autonomije bolje od njihovih profesora, tj. osećaju veću potrebu da naprave izbor koji je zasnovan na svesti o sopstvenim idejama, eksperimentima, zapažanjima, interesovanjima i vrednostima, što i druga istraživanja nalaze kao značajne elemente ispoljavanja refleksivne autonomije (Koestner & Loiser, 1996.). Takođe bi se u interpretaciji ovoga nalaza mogla uzeti u obzir i konstacija da studenti procenjuju da njihovi profesori ne pridaju dovoljno pažnje njihovoј intelektualnoј autonomiji, jer ne koriste u dovoljnoј meri didaktičke strategije i metode kojima podstiču kompetencije koje su u osnovi naučnog, kritičkog mišljenja, kojima se podstiče korišćenje nezavisnosti u mišljenju i donošenju odluka, jer kako studenti ocenjuju ne daju im dovoljno prilika da nauče kako da rešavaju probleme i donose odluke u širim mogućnostima izbora i u diskusijama i drugim tehnikama podsticanja autonomije, što se inače nalazi i u drugim istraživanjima (Gronlick & Ryan, prema: Lalic-Vucetic, N., I. Đeric and R.Djeric (2009)).

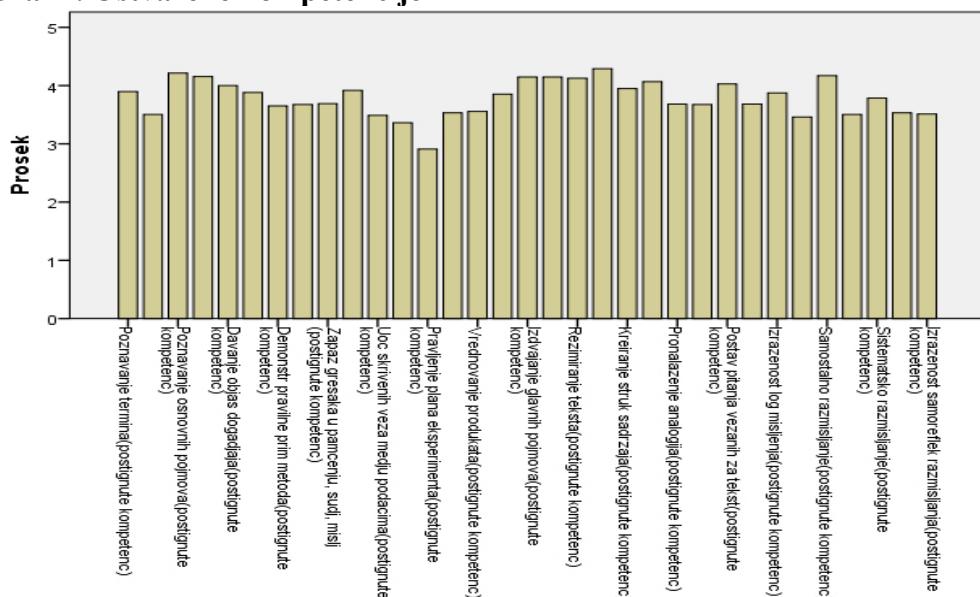
Postignute kompetencije sa višim prosečnim vrednostima su, uglavnom, one koje su značajne za intelektualno funkcionisanje, ali nisu direktno vezane za ono što objašnjava intelektualnu autonomiju i odnose se na: *poznavanje osnovnih pojmova, razumevanje činjenica, davanje objašnjenja događaja*.

Interesantno je zapažanje da su standardne devijacije kod procena o višoj izraženosti kompetencija manje, nego kod procena studenata o slabijoj izraženosti onih za koje smatraju da bi im bile potrebnije, odnosno da su deficitarne. No, odgovor na ovo pitanje teško da se može naći u ovom istraživanju, dakle, trebalo bi ovo biti predmet posebnog posmatranja, a slobodna interpretacija ovoga nalaza mogla bi ići u smeru refleksije o sposobnosti darovitih studenata da dobro procenjuju svoje jake strane, kao i da su saglasja u nivou ovih veća, jer su kompetencije prepoznate, i suprotno, veća standardna devijacija kod slabije razvijenih kompetencija, posebno za oblast istraživačkog rada mogla bi biti indikator nesigurnih, pa i netačnih procena zbog slabog uključivanja u ove vrste aktivnosti, dakle, nedovoljnog poznavanja suštine i novoa ovih kompetencija, što može ukazivati i na iskrenost u odgovorima, ali, isto tako, može značiti i različite kognitivne stilove studenata, a time i ove razlike.

Tabela 5. Postignute kompetencije Broj ispitanika (N), proseci (M) i standardne devijacije (SD) postignutih kompetencija

Red. br..	Postignute kompetencije	N	M	SD
	Poznavanje termina(postignute kompetenc)	146	3.91	.902
	Korisćenje grafičkih prikaza	145	3.48	1.208
	Poznavanje osnovnih pojmoveva	146	4.24	.897
	Razumevanje cinjenica	146	4.21	.830
	Davanje objašnjenja dogadjaja	145	4.03	.837
	Korišćenje pojmoveva u novim situacijama	146	3.87	1.052
	Demonstracija pravilne primene metoda	145	3.63	1.118
	Demonstriranje upotrebe znanja	146	3.66	1.039
	Zapažanje gresaka u pamcenju, sudjelovanju, misljenje	146	3.71	.982
	Uočavanje veza između uzroka i posledica	146	3.92	.976
	Uoč. skrivenih veza među podacima	143	3.48	1.106
	Pisanje stvaralackih sastava	146	3.34	1.283
	Pravljenje plana eksperimenta	146	2.84	1.365
	Uopstavanje nalaza	146	3.53	1.140
	Vrednovanje produkata	146	3.54	.976
	Procenjivanje	145	3.85	.877
	Izdvajanje glavnih pojmoveva	146	4.18	.973
	Izdvajanje glavnih ideja	146	4.18	.922
	Rezimiranje teksta	146	4.16	.945
	Interpretacija teksta	146	4.32	.805
	Kreiranje strukture sadržaja	146	3.95	.866
	Davanje podnaslova	146	4.10	.949
	Pronalazenje analogija	146	3.68	1.144
	Primena ideja datog teksta	146	3.64	1.036
	Postav pitanja vezanih za tekst	145	4.00	.965
	Izrada mreže pojmoveva	146	3.68	1.057
	Izrazenost log misljenja	145	3.90	1.039
	Izrazenost skeptičnog misljenja	145	3.42	1.128
	Samostalno razmisljjanje	146	4.14	.894
	Prirodno-naucno razmisljjanje	145	3.48	1.173
	Sistematsko razmisljjanje	145	3.78	1.031
	Izraženost umreženog razmisljjanja	146	3.56	1.037
	Izraženost samorefleksivnosti razmisljjanja	145	3.53	1.149
	Validni N	135		

Graf 7. Ostvarene kompetencije



Značajno za pitanje ovoga istraživanja odnosi su odnosi između postignutih kompetencija i metoda i postupaka kojima se studenti upućuju u traganja za izvorima informacija na internetu i u literaturi do koje dolaze, takođe, uz pomoć intreneta. Iz tabele 7. uočljive su značajne veze dependent variable: *Traganje za informacijama* (izrazenost) i *procene darovitih studenta o nivou razvoja kompetencija*. Dakle, moglo bi se reći da daroviti studenti procenjuju da umaju veliku korist od traganja na internetu za informacijama ako se od njih traži angažovanje na: *demonstriranju primene nekih metoda, demonstriranju upotrebe znanja, zapožimanje grešaka u pamćenju, suđenju, mišljenju, uočavanje veza uzrok-posledica, pisanje stvaralačkih sastava, rezimiranje teksta, primena ideja datog teksta, izrada mreže pojnova, izrazenost skeptičkog misljenja, prirodno-naučno razmišljanje, izražavanje umreženog razmišljanja, izražavanje samorefleksivnog razmišljanja*.

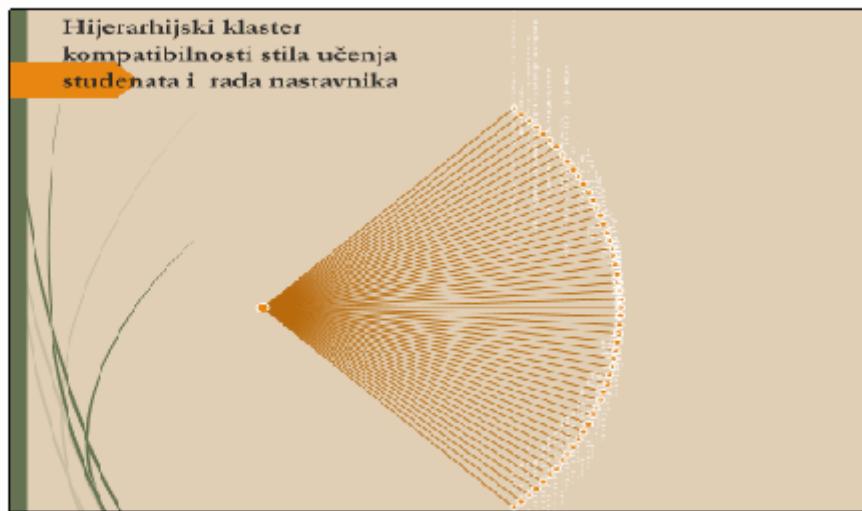
Tabela 5. Postignute kompetencije i traganje za informacijama na internetu

Model 1. Postignute kompetencije i traganje za informacijama na internetu	Unstandardized Coefficients		Stand. Coeff icie.	t	Sig.	Collinearity Statistics	
	B	Std. Error				Tol eranc	VIF
Korisenje grafikona	,102	,125	,103	,813	,418	,458	2,184
Poznavanje osnovnih pojmove	-,426	,236	-,322	-1,805	,074	,232	4,313
Razumevanje cinjenica	,412	,201	,291	2,047	,043	,365	2,740
Davanje objasnjenja dogđaja	,211	,197	,151	1,072	,286	,373	2,682
Korišćenje pojmove u novim situacijama	,107	,178	,094	,602	,549	,302	3,314
<i>Demonstriranje primene metoda</i>	,007	,174	,006	,037	,970	,290	3,447
<i>Demonstriranje upotrebe znanja</i>	,055	,186	,046	,295	,768	,305	3,277
<i>Zapažanje grešaka u pamćenju, sudjen.</i>	,086	,179	,071	,481	,631	,341	2,936
<i>Uočavanje veza- uzroka i posledica</i>	-,064	,210	-,054	-,303	,763	,234	4,265
Uoč. skrivenih veza u podacima	,306	,156	,291	1,961	,053	,335	2,984
<i>Pisanje stvaralaračkih sastava</i>	,006	,128	,007	,049	,961	,370	2,705
Pravljenje. plana eksperimenta	-,098	,127	-,111	-,771	,443	,355	2,820
Uopštavanje nalaza	-,216	,137	-,206	-1,576	,118	,432	2,313
Vrednovanje produkata	-,129	,156	-,109	-,828	,410	,428	2,338
Procenjivanje	,220	,152	,160	1,441	,153	,602	1,661

Izdvajanje glavnih pojmoveva	-,286	,242	-,236	-1,183	,240	,186	5,377
Izdvajanje glavnih ideja	,357	,302	,271	1,181	,241	,140	7,148
Rezimiranje teksta	-,027	,203	-,022	-,135	,893	,282	3,548
Interpretacija teksta	-,050	,212	-,034	-,235	,815	,354	2,829
Kreiranje strukture sadrzaja	-,176	,207	-,127	-,850	,397	,333	3,007
Davanje podnaslova	,322	,153	,262	2,108	,037	,477	2,098
Pronalazjenje analogija	-,148	,155	-,139	-,952	,343	,346	2,889
Primena ideja datog teksta	-,007	,213	-,006	-,031	,975	,226	4,421
Postavljanje pitanja vezanih za tekst	-,265	,192	-,212	-1,379	,171	,312	3,200
Izrada mreze pojmoveva	-,052	,180	-,046	-,291	,772	,291	3,436
Izrazenost log misljenja	-,146	,182	-,131	-,803	,424	,276	3,619
Izrazenost skeptičkog misljenja	-,064	,153	-,060	-,421	,674	,368	2,717
Samostalno razmisljanje	,200	,204	,147	,978	,330	,328	3,046
Prirodno.-naučno razmisljanje	-,049	,164	-,046	-,298	,766	,309	3,241
Sistematsko razmisljanje	,132	,215	,115	,612	,542	,207	4,820
Izraženost umreženog razmišanja	,070	,182	,062	,383	,702	,280	3,575
Izraženost samorefleksinog razmisljanja	-,027	,155	-,026	-,172	,864	,315	3,177

Prethodni nalazi grafički jasnije ukazuju na nesklad kompatibilnosti stila rada nastavnika i potreba studenata:

1. Hjерархијски клaster kompatibilnosti стила учења студената и стула рада наставника



Prethodni nalazi dobro se uklapaju u stavove Taisira Subhia Iamin (generalnog direktora Međunarodnog centra za inovacije u obrazovanju (ICIE) i člana Programskega odbora ECHA 2014) koji u tekstu "Novi Horizonti za talentovane obrazovanje u digitalnom svetu" ističe potrebu da se posebno za obrazovanje darovitih u obrazovnom sistemu dobro iskoristi potencijal digitalnog sveta, a ovo podrazumeva da se optimizuje korišćenje tehnologije i kompjuterizovane platforme i drugi sistemi u obrazovnom okruženju. Nalazi koje komentarišemo idu u prilog stavovima ovoga autora po kojima će ubrzo daroviti posebno tražiti sve veći broj programa uključujući: tele-mentorstvo; onlajn grupisanje; e-učeње i virtuelna okruženja za učeње; nastavu za produktivno razmišljanje i rešavanje problema; globalne mreže i forume za: studente, nastavnike i naučnike... Prethodni nalaz potvrđuje da studenti visoko cene mogućnosti da razmenjuju znanja, iskustva, interesovanja, vrednosti i ishode i prednosti. Studenti smatraju normalnim da se u postojeći način organizovanja nastave uvode metode kojima bi se korišćenjem ICT tehnologije dobila jedna od infuzija efikasnije prakse. Nalaz na koji se osvrćemo ide u prilog prethodnim konstatcijama, jer govori o tome da su daroviti studenti shvatili značaj digitalnog doba, da procenjuju da ICT dobro doprinosi kompetencijama koje bismo mogli svrstati u set sposobnosti intelektualne autonomije. A, ovo govori o tome da daroviti studenti osećaju domete primene inovativnih potencijala savremenih metoda u visokoškolskoj nastavi (projekt metode, metode

diskursa, dadidaktičkih instrukcija koje konveniraju sa dimenzijama kognitivnog stila, a poseban akcenat stavljuju na upotrebu ICT tehnologije u ovim i drugim metodama) iz ugla podsticanja metakognitivnih sposobnosti, što ide u prilog zaključku da su metakognitni pristupi učenju kod darovitih studenata vezani za ICT tehnologiju u procesu samoučenja i istraživačkih postupaka. Ovo je posebno evidentno u odnosima projekt metode i metode diskursa, koje se dobro uklapaju u klasičan sistem nastave, a korišćenje potencijala digitalnog sveta kod darovitih studenata podstiče intrinzičnu motivaciju, uglavnom, zato što mogu da istražuju, samostalno da dolaze do informacija umerežavajući se sa studentima širom sveta, konsultujući se u traganju za izvorima i sl. Studenti se danas već dobro koriste engleskim, nemačkim, pa i drugim jezicima, tako da prevazilaze prostorne barijere, ulaze u svetske biblioteke, komuniciraju sa studentima i drugima koji se interesuju za istu tematiku, te na taj način i uče sa daleko više motivacije, manifestuju visok stepen fleksibilnosti, kreativnosti, spremnosti za rizik i istrajnost u traganju za argumentima ideja koje zastupaju. Značaj digitalnog sveta na taj način dopinosa razvoju intelektualne autonomije darovitih studenta, jer imaju mogućnosti da za diskusije u okviru predavanja, vežbi, seminara spremaju originalne argumentacije za nove uglove pitanja koja su zadata, ili koja sami postavljaju. Dakle, brišu se granice i omogućuje ostvarivanje ideja participativne epistemologije u pritupima učenju, a ovim se otvara put ka omogućavanju autonomije i samoregulisanom učenju, dakle, omogućuje davno poznata pedagoška maksima- ako hoćeš da budeš slobodan, obrazuj se. Daroviti ovo dobro znaju i koriste. Svet je njihov, zahvaljujući digitalnoj tehnologiji, tj. već sada im je dosta toga na dlanu (Gojkov,G, 2014). A, u svetu već postoje i različiti modeli koji nude mogućnosti za e- učenje darovitih. Poznat je model za obrazovanje darovitih: The Learning System Renzulli koji je prvi integrisani sistemi uveden u obrazovni sistem u SAD. Koristi se za identifikaciju i razvoj darovitih i pruža lako dostupne visoko kvalitetne sadržaje za učenje. To je interesantan novi on-line sistem koji odgovara sposobnostima, interesovanju, stilovima učenja i izražavanja i može da pomogne nastavnicima bogatstvom mogućnosti da obezbede pakete za produktivne veštine razmišljanja i odgovarajuće diferencijacije aktivnosti za učenike svih nivoa postignuća i sposobnosti (Taisira Subhia Iamin, op. cit).

ZAKLJUČCI

Prethodni nalazi potvrđuju u teorijskom delu rada diskutovane odrednice kritičkog mišljenja. Posebno dobro konveniraju sa shvatanjima Facionea (Facione, op.cit) u kojima se naglašava korak dalje od kritičkog razmišljanja ka kritičkom misliocu. Studenti su u svojim očekivanjima istakli veću potrebu za nastavnim metodama i didaktičkim istrucijama kojima se

podstiče radoznanost, dobra informisanost, proverljivost razuma, otvorenost misli, fleksibilnost, suočavanje ličnih predrasuda, obazrivost u donošenju odluka, volja za ponovnim razmatranjem, jasnoća u pitanjima, red u kompleksnim stvarima, marljivost u traženju relevantnih informacija, odgovornost u razvrstavanju kriterijuma, fokusiranost na traganje i upornost u traženju rešenja, planiranje eksperimenta, uopštavanje nalaza, vrednovanje produkata, primena ideja, izraženost skeptičnog misljenja, prirodno-naučno razmišljanje, izraženost umreženog razmišljanja i izraženost samorefleksivnosti razmišljanja... Sve ovo ukazuje da daroviti osećaju značaj kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, dakle, shvataju značaj procesualne i dispozicione strane kritičkog razmišljanja. A, na osnovu ovoga moglo bi se zaključiti da bi i visokoškolski nastavnici u radu sa darovitim studentima ovo više trebali da uzmu u obzir, te da primenom strategija, metoda i instrukcija podstiču ne samo kritičko razmišljanje (*razmišljanje, argumenti, dobijanje informacija*), nego ono što bi se moglo, prema navedenim nalazima, podvesti pod kompetentnosti, stavove i pristupe intelektualno autonomne osobe koja kritički razmišlja.

7.1. Reference:

- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity. New York:
- Anderson, J. A. (1988). Cognitive style and multicultural populations. Teacher Education, 39, 2–9.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood.
- Anderson, V., Jacobs, R., & Anderson, P. J. (2008). Executive functions and the frontal lobes: A 2nd ed.). Thinking and problem solving (pp. 289–332). San Diego: Academic Press.
- assessment technique. Journal of Personality and Social Psychology,
- Ausburn, L. J., & Ausburn, F. B. (1978). Cognitive styles: Some information and implications for instructional design. Educational Communication and Technology, 26, 337–354.
- Barron, F. & Harrington, D. M. (1981). Creativity, intelligence and personality. Annual Review of Psychology, 32, 439-476.
- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. Napredak, Vol. 1, br. 153, 9-20.
- Bono, E. (1991), Lateral Thinking, Penguin, UK
- Bouchard, T. J., Jr., Lykken, D. T., McGue, M., Segal, N. L.,& Tellegen, A. (1990). Sources of human psychological differences: The Minnesota Study of Twins Reared Apart.Science, 250, 223–228.
- Buzan, Barry (2004) From international to world society? English school theory and the social structure of globalisation. Cambridge Studies in International Relations. , Vol. 1 (95). Cambridge University Press, Cambridge. ISBN 0521833485 hb 0521541212 pb2004 Cambridge University Press, <http://www.cambridge.org/home/home/item5655304/?si...>

- Cabeza, R., Anderson, N. D., Locantore, J. K., & McIntosh, A. R. (2002). Aging gracefully: Compensatory brain activity in high-performing older adults. *NeuroImage*, 17, 1394–1402. Child Neuropsychology, 8, 71–82.Ceci, S. J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of the evidence. *Developmental Psychology*, 27(5), 703–722.
- Cassidy, S. (2004). Learning styles: An overview of theories, models, and measures. *Journal of Educational psychology*, 24, 419–444.
- Ceci, S. J., & Williams, W. M. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, 52(10), 1051–1058. doi:10.1037/0003-066X.52.10.105.Ceci, S. (1990), *Intelligence and development: A cognitive theory*, Oxford: Blackwell;
- Coffield, F., Moseley, E., Hall, K., Ecclestone, <http://www.leerbeleving.nl/wp-content/uploads/2011/09/learning-styles.pdf> Learning styles and pedagogy in post-16 learning A systematic and critical review.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., Ecclestone, K. (2011).Learning styles and pedagogy in post-16 learning A systematic and critical review, London, Agency Regent Arcade
- Cronbach, L. J., and Snow, R. E. (1977). Aptitudes and instructional methods. New York: Wiley.
- Csiksentmihalyi & Wolfe, 2014 Csiksentmihalyi, M., & Wolfe, R. (2014). New Conceptions and Research Approaches to Creativity: Implications of a System Perspective for Creativity in Education. In M. Csiksentmihalyi (Ed.), *The Systems Model of Creativity The Collected Works of Mihaly Csikszentmihalyi* (161–184), doi:10.1007/978-94-017-9085-7.
- Curry, L. (1990). A critique of the research on learning styles. *Educational Leadership*, 48, 50–56. de Boer, J., Kommers, P. A. M., & de Brock, B. (2011). Using learning styles and viewing styles in streaming video. *Computers & Education*, 56, 727–735.
- Ćordić, A. i Bojanin, S. (2011), *Opšta defektološka dijagnostika-* Beograd, Zavod za udžbenike, ISBN: 978-86-17-17526-7.
- Devlin, B., Daniels, M., & Roeder, K. (1997). The heritability of IQ. *Nature*, 388, 468–471.Doktor, R. (1983). Some tentative comments on Japanese and American decision making. *Decision Sciences*, 14, 607–612.
- Diakidoy IAN, P Kendeou, C Ioannides, (2002), [Reading about energy: The effects of text structure in science learning and conceptual change](#), Contemporary Educational Psychology 28 (3), 335-356 Elsevier Science (USA). 0361-476X/02/\$ - see front matter 2002 Elsevier Science (USA). All rights reserved. doi:10.1016/S0361-476X(02)00039-5
- Evans, C. (2013), Styles in practice: A research perspective. Paper presented at the 18th annual ELSIN conference,Billund, Denmark. Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. In S. Messick (Ed.), Individuality in learning (pp. 4–23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Evans, C., & Cools, E. (2011). New directions with styles research: Applying styles research to educational practice. *Learning and Individual Differences*, 21, 249–254.
- Evans, C., & Waring, M. (2009). The place of cognitive style in pedagogy: Realizing potential in practice. In L. F. Zhang & R. J. Sternberg (Eds.), *Perspectives on the nature of intellectual styles* (pp. 169–208). New York, NY: Springer.
- Evans, C., & Waring, M. (2012). Application of styles in educational instruction and assessment. In L. F. Zhang, R. J. Sternberg, & S. Rayner (Eds.), *The handbook of intellectual styles* (pp. 297–330). New York, NY: Springer.
- Eysenck, H. J., and Eysenck, S. B. G. (1975). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. San Diego, CA: Digits.[Google Scholar](#)
First Published; <https://doi.org/10.1177/0143034392133004>
- Feist, G. J. (1998). A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review*, 2, 290–309.
- Frederick, S. (2005). Cognitive reflection and decision making. *The Journal of Economic Perspectives*, 19(4), 25–42.<http://emilkirkegaard.dk/en/wp-content/uploads/Shane-Frederick-Cognitive-Reflection-and-Decision-Making.pdf>
- Frensch, P. A., & Sternberg, R. J. (1989). Expertise and intelligent intellectual: When is it worse to know better? In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (Vol. 5, pp. 157–188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagne, F., Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory (2004)., u: High ability studies, the journal of the European Council for High Ability, ECHA, Carfax Publishing, Vol. 15, No. 2, Ulm, University, Germany,
- Ganis, G., Thompson, W. L., & Kosslyn, S. M. (2005). Understanding the effects of task-specific practice in the brain: Insights from individual-differences analyses. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 5, 235–245.
- Gardner, R. (1953). Cognitive style in categorizing behavior. *Perceptual and Motor Skills*, 22, 214–233.
- Gardner, R. W. (1959). Cognitive control principles and perceptual behavior. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 23, 241–248.
- Gardner, R. W. (1962). Cognitive controls in adaptation: Research and measurement. In S. Messick and J. Ross (Eds.), *Measurement in personality and cognition*. New York: Wiley.
- Gardner, R. W. (1970). Cognitive structure formation, organismic equilibration, and individuality of conscious experience. *Journal for the Study of Consciousness*, 3, 119–136.
- Gardner, R. W., and Moriarty, A. (1968). Dimensions of cognitive control at preadolescence. In R. Gardner (Ed.), *Personality development at preadolescence*. Seattle: University of Washington Press.

- Gardner, R. W., Jackson, D. N., and Messick, S. J. (1960). Personality organization in cognitive controls and intellectual abilities. *Psychological Issues*, 2 (4).
- Gilford,J., (1997), Creative Abilites in the Arts, Psichological Review, 1
- Glover, J. A. (1977). Risky shift and creativity. *Social Behavior and*
- Gojkov G., Rajović R., & Stojanović, A. (2015). NTC Learning System and divergent production. DOI: 10.17810/2015.09, retrieved on 14. 06. 2016. from <http://research.rs/wp-content/uploads/2015/06/10-Gojkov-Rajovic-Stojanovic-eng.pdf>.
- Gojkov, G, (2007), Didaktika i postmoderna, Vršac, VŠV.
- Gojkov, G, (2008), Didaktika darovitih, Vršac. VŠV.
- Gojkov, G. (2004), Students Cognitive Styles and Teaching Styles, Convergence, PamplonaIX Conference of European Council for High Ability.
- Gojkov, G. I A. Stojanović (2015a), Didaktičke kompetencije I evropski kvalifikacioni okvir Srpska akademija obrazovanja, Beograd
- Gojkov, G., (2014) Importance of the Digital Age for the Development of Intellectual Autonomy of Gifted Students - ECHA CONFERENCE NEWS 2014, Re:thinking giftedness:giftedness in the digital age, 17 - 20 September 2014, Ljubljana -Slovenia, Australia, Croatia, Czech Republic, Germany, Hungary, Slovenia, Netherlands, Peru, Serbia, United Kingdom, USA, www.echa2014.info, Issue 2, July 2014, s.7 .
- Gojkov, G. (2013.), Fragmenti visokoškolske didaktike, Vršac, VŠSSV »M.Palov«, ;ISBN 978-86-7372-178-1 COBISS.SR-ID 280304647
- Gojkov,G., (1995),Kognitivni stil u didaktici, VŠV, Vršac
- Golann, S. E. (1962). The creativity motive. *Journal of Personality*,30,
- Gordon, W. Synectics: The Development of Creative Capacity Hardcover (1961), Harper & Brothers (June 1961),ISBN-10: 0060324309 ISBN-13: 978-0060324308
- Gray, J. R., & Thomspson, P. M. (2004). Neurobiology of intelligence Science and ethics. *Nature Reviews Neuroscience*, 5, 471–482.
- Grigorenko, E. L., and Sternberg, R. J. (1993). Thinking styles in school settings. Unpublished manuscript.[Google Scholar](#)
- Guilford, J. P. (1959). Three faces of intellect. *American Psychologist*, 14(8), 469-479, viđeno: 24.11.2018: <http://dx.doi.org/10.1037/h0046827>
- Guilford, J. P. (1967). The nature of human intelligence. New York: McGraw-Hill,
[https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/17977/CHAPTER%201.pdf?sequence=10\(5\),802-814](https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/17977/CHAPTER%201.pdf?sequence=10(5),802-814). <http://dx.doi.org/10.1037/h0077101> Guilford, J. P. (1975). Faktori i faktori ličnosti. Psihološki bilten, 82
- Guilford, J. P. (1988). Some Changes in the Structure-of-Intellect Model. *Educational and Psychological Measurement*, 48(1), 1–4. doi:10.1177/001316448804800102
- Guilford, J.P. & Hoepfner, R. (1971). The Analysis of Intelligence. New York: McGraw- Hill.
- Guilford, J.P. (1982). Cognitive psychology's ambiguities: Some suggested remedies. *Psychological Review*, 89, 48-59

- Gustafson, R., and Kallen, H. (1989). Alcohol effects on cognitive and personality style in women with special reference to primary and secondary process. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 13 (5), 644–
- Halmi A.,(2005), Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima, Zagreb, Naklada „Slap“,
- Herman, A. E. (2009). The influence of regulatory focus, expected evaluation, and goal orientation on cognitive processes related to creative problem solving. *ProQuest Information and Learning*). Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering,69(8-B), 5090–5090. <https://internetzanatlija.com/2011/08/27/kako-da-napravite-mentalne-ili-misaon-e-mape/>
- Hwang, P. (2003), Utvecklingspsykolog, Natur och Kultur, ISBN 9127085511, 9789127085510, <http://xpgisrma.tk/y41s.html>
- Jaffee & Price, 2007; Jaffee S.R., & Price T.S. (2007). Gene-environment correlations: a review of the evidence and implications for prevention of mental illness. *Molecular Psychiatry*, 5, 432–442
- Johnson W., Bouchard T.J., Krueger R.F., McGue M., Gottesman I.I. (2004). Just one g: consistent results from three test batteries. *Intelligence*, 32, 95–107.
- Johnson, W. (2007). Genetic and environmental influences on behavior: Capturing all the ainterplay. *Psychological Review*, 114, 424–440.
- Johnson-Laird, P. N. (1988). The computer and the mind: An introduction to cognitive science. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Kanninen, E. (2008). Learning styles in virtual learning environments. Master of Science Thesis. Tampere University of Technology, Tampere, preuzeto 20.02.2019. sa godine sa sajta <http://hlab.ee.tut.fi/video/bme/evicab astore/delivera/wp4style.pdf>
- Kholodnaya, M. A. (2002). Kognitiivni stili: O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles: On the nature of individual mind]. Moscow, Russia: PER SE.
- Kimchi, R. (1992). Primacy of wholistic processing and global/local paradigm: A critical review. *Psychological Bulletin*, 112, 24–38.
- Kif,J.W.,(1987), Learning Style, Theory and Practice, Reston
- Klein, G. S. (1951). A personal world through perception. In R. R. Blake & G. V. Ramsey (Eds.), *Perception: An approach to personality* (pp. 328–355). New York, NY: Ronald Press
- Klein, G. S., & Schlesinger, H. J. (1951). Perceptual attitudes toward instability: I. Prediction of apparent movement experiences from Rorschach responses. *Journal of Personality*, 19, 289–302.
- Koestner, R.i Gaëtan, L. F. (1996), Distinguishing Reactive versus Reflective Atonomy, <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1996.tb00518.x> Diakidoy, I., i E Kanar (2002), [Student teachers' beliefs about creativity](#), British Educational Research Journal 25 (2), 225-243 Elsevier Science (USA). 0361-476X/02/\$ - see front matter 2002 Elsevier Science (USA). All rights reserved. doi:10.1016/S0361-476X(02)00039-5
- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., Kim, I. J., Rauch, S. L., & Alpert, N. M. (1996). Individual differences in cerebral blood flow in area 17 predict the time to evaluate visualized letters. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 8, 78–82

- Kosslyn, S. M., Thompson, W. L., Shephard, J. M., Ganis, G., Bell, D., Danovitch, J., . . . Alpert, N. M. (2004). Brain rCBF and performance in visual imagery tasks: Common and distinct processes. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16, 696–716.
- Kozhevnikov, M. (2007). Cognitive styles in the context of modern psychology: Toward an integrated framework of cognitive style. *Psychological Bulletin*, 133, 464–481.
- Kozhevnikov, M. (2013). Cognitive style. In D. Reisberg (Ed.), *Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 842–855). Oxford, England: Oxford University Press.
- Kozhevnikov, M., Hegarty, M., & Mayer, R. (2002). Revising the visualizer–verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and Instruction*, 20, 37–77.
- Kozhevnikov, M., Kosslyn, S., & Shephard, J. (2005). Spatial versus object visualizers: A new characterization of visual cognitive style. *Memory & Cognition*, 33, 710–726.
- Kreitler, S., & Casakin, H. (2009). Motivation for creativity in design students. *Creativity Research Journal*, 21, 282–293.
- Krkljuš, S. i M. Đukić, (1991), Od metode do startegije nastave, Zbornik instituta za pedagogiju, Filozofski fakultet, Novi Sad
- Kvaščev, R. (1978). Primjena teorija učenja na oblast nastave i vaspitanja. Beograd: Privredno-finansijski vodič.
- Kvaščev, R. (1980). Sposobnosti za učenje i ličnost. Beograd. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvaščev, R. (1981). Psihologija stvaralaštva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kvaščev, R. (1983). Razvijanje kreativnog ponašanja lišnosti. Sarajevo: Svetlost. Stil u psihologiji: teorije i istraživanja 165
- Lalic-Vucetic, N., I. Đeric and R.Djeric (2009). Students' autonomy and teacher's interpersonal style in self-determination theory, Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja, 41, 2,(349).
- Lazarević, D. (1978). Individualizacija nastave i kognitivnistil.U: Zbornik instituta za pedagoška istraživanja br.11. Beograd: Prosveta.
- Lazarević, D. (1989). Školsko učenje i kognitivni stil. U: Zbornik instituta za pedagoška istraživanja br.22. Beograd: Prosveta.
- Lazarević,D., (1989), Pojam o sebi i karakteristike kognitivnog stila, „Psihologija“, 1-2, Savez psihologa Srbije
- Lencen, D.(1996), Handlung und Reflexion, Weinheim, lifespan perspective. Taylor & Francis Group, New York, London.
- Lubart, T. (2003). Psychologie de la créativité. Cursus. Psychologie. Paris: Armand Colin.
- Lubart, T., Pacteau, C., Jacquet, A.-Y., & Caroff, X. (2010). Children's creative potential: An empirical study of measurement issues. *Learning and Individual Differences*, 20(4), 388–392. doi:10.1016/j.lindif.2010.02.006
- Mandelman, S.D., Grigorenko, E. L. (2012). The Etiolgy of Intellectual tyles:Contribution From Intelligence and Personality. U Zhang, L. F., Sternberg,

- R. J., i Rayner (Ur.) *Handbook of intellectual styles* (str. 89-107). New York: Springer
- Marentič Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti; stili spoznavanja, učenja, mišljenja*. Nova Gorica: Educa.
 - Mariaemma W. i V. Kindle Hodson, (2004), *Otkrijte stil učenja vašeg deteta, Ostvarenje*, Donji Vukojeva.
 - Messick, S. (1976). Personality consistencies in cognition and creativity. In S. Messick (Ed.), *Individuality in learning* (pp. 4–23). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
 - Messick, S. (1984). The nature of cognitive styles: Problems and promise in educational practice. *Educational Psychologist*, 19, 59-74.
 - Messick, S. (1994). The matter of style: Manifestations of personality in cognition, learning, and teachinh. *Educational Psychologist*, 29, 121-136.
 - Messick, S. (1996). Bridging cognition and personality in education: the role of style in performance and development. *European Journal of Personality*, 10, 353-376.
 - Miller, A. (1987). Cognitive styles: An integrated model. *Journal of Educational Psychology*, 7, 251–268.
 - Miller, A. (1991). Personality types, learning styles, and educational goals. *Journal of Educational Psychology*, 11, 217–238.
 - Miller, A. I. (2000). *Insights of genius: Imagery and creativity in science and art*. Cambridge, MA: MIT Press.
 - Muminović, 2000) Muminović, H. (1998), *Mogućnosti efikasnijeg učenja u nastavi*. Sarajevo: Svetlost.
 - Muminović, H. (2013). *Osnovi didaktike*. Sarajevo: CNS
 - Myers, P. L. (1988). Paranoid pseudocommunity beliefs in a sect milieu. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 23 (4), 252–255.
 - Nikolašević, Ž. (2016), Nasledni i sredinski činiovi kognitivnih sposobnosti, doktorska disertacija ,Novi Sad, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
 - Oleksiy Karpenko, Jianming Shi, Yang Dai (2005/9/1), [Prediction of MHC class II binders using the ant colony search strategy](#), *Journal Artificial Intelligence in Medicine*, Volume 35, Issue 1-2, Pages 147-156 Publisher Elsevier
 - Ozborn, A. (1963). *Apiled Imagination*. New York: Scribner. Personality,5 (2), 317–320.
 - Posthuma, D., de Geus, E. J., Baare, W. F., Hulshoff Pol, H. E., Kahn, R. S., & Boomsma, D. I. (2002). The association between brain volume and intelligence is of genetic origin. *Nature Neuroscience*, 5, 83–84.
 - Prabhakaran, V., Smith, J. A. L., Desmond, J. E., Glover, G. H., & Gabrieli, J. D. E. (1997). Neural substrates of fluid reasoning: An fMRI study of neocortical activation during performance of the Raven's Progressive Matrices Test. *Cognitive Psychology*, 33, 43–63.
 - Pušina, A (2018), *Stil u prihologiji: teorije i straživanja*; https://www.researchgate.net/publication/323240082_Stil_u_prihologiji_teorije_i_istraživanja

- Pušina, A. (2014a). Creativity of Bosnian secondary school students:an intellectual styles perspective. Rad prezentiran na 5th World Conference on Psychology, Counseling and Guidance, Dubrovnik, Hrvatska.
- Pušina, A. (2014b). Intelektualni stilovi kao resursi kreativnosti. Didaktički putokazi, 68,18-21.
- Radovanović, V. (1983), Kategorija kognitivnog stila: njen teorijski status i povezanost sa nekim srodnim kategorijama, Beograd mag. rad na Filozofskom fakultetu
- Radovanović, V., Kvaščev, R. (1976). Pojam, odredbe i vrste kognitivnog stila. Pedagogija 2 - 3. Beograd: Savremena administracija.
- Rajović, R. (2012). NTC sistem učenja: Metodički priručnik za vaspitače - Kako uspešno razvijati IQ deteta kroz igru [NTC learning system: Teaching methodology handbook for preschool teachers – how to successfully develop IQ of a child through play]. Novi Sad: Smart production.
- Renzulli, J. & Reis, S.M. (2000), ‘The schoolwide enrichment model’ (pp. 367-382) in K.A. Heller, F.J. Monks, R. Sternberg & R. Subotnik, International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent. Oxford: Pergamon Press
- Renzulli, J. R. & Reis, S. M. (2008). Enriching curriculum for all students. (2nd ed.), Corwin Press.
- Renzulli, J. R., Siegle, D., Reis, M. S., Gavin, M. K. & Reed, R. E. S. (2009). An investigation of the reliability and factor structure of four new scales for rating the behavioral characteristics of superior students. Journal of Advanced Academics, 21(1), 84-108.
- Renzulli, J. R., Smith, L. H., White, A. J., Callahan, C. M.& Hartman, R. K. (2002). Scale for rating behavioral characteristics of superior students, ERIC.
- Renzulli, J. S. (1992). A general theory for the development of creative productivity in young people. In F. J. Mönks & W. A. M. Peters (Eds.), Talent for the future. Maastricht, The Netherlands: Van Gorcum.
- Renzulli, J. S. (2002). Expanding the conception of giftedness to include co-cognitive traits to promote social capital. Phi Delta Kappan, 84(1), 33–58.
- Renzulli,J. , The thre- Ring conception of giftedness: a developmental model for cognitive productivity u knjizi: Stenberg,R.J. and Davidson,J.E.(Eds. 1986.) Conception of giftednesss, Cambridge: Cambridge Univesity Press.
- Robert J. Sternberg, Todd I. Lubart (1992) u: Sternberg, R. J., Lubart, T. (2001). Pojam kreativnosti: stanovita i paradigme. Psihologija u svetu, 2-3, 89-101. <https://www.google.com/search?q=Sternbergovo%20i%20Lubartovo%201995>
- Robert J. Sternberg, Todd I. Lubart (1992), Creativity: Its Nature and Assessment
- Runco, M. A. (2010a). Divergent thinking, creativity, and ideation. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of creativity (pp. 413–446). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Runco, M. A. (2010b). Education based on a parsimonious theory of creativity. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), Nurturing creativity in the classroom (pp. 235–251). Cambridge: Cambridge University Press.

- Runco, M. A., & Pagnani, A. R. (2011). Psychological research on creativity. In J. SeftonGreen, P. Thomson, K. Jones, & L. Bresler (Eds.), Routledge international handbooks. The Routledge International Handbook of Creative Learning (pp. 63–71). Hoboken: Taylor & Francis.
- Sadler-Smith, E., & Badger, B. (1998). Cognitive style, learning and innovation. *Technology Analysis & Strategic Management*, 10, 247–266.
- Schank, R. C. (1988). Creativity as a mechanical process. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 220–238). New York: Cambridge University Press.
- Silvia, P. J., Nusbaum, E. C., Berg, C., Martin, C., & O'Connor, A. (2009). Openness to experience, plasticity, and creativity: Exploring lower-order, high-order, and interactive effects. *Journal of Research in Personality*, 43(6), 1087–1090.
- Simon, H. A. (1983). Discovery, invention, and development: Human creative thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (Part 2: Physical Sciences)*, 80(14), 4569–4571.
- Slatina, M (2005). Od individue do ličnosti: uvođenje u Teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom Štampe.
- Slatina, M. (1998). Nastavni metod. Sarajevo: Filozofski fakultet.
- Springer-Verlag.American Associaton of University Women Education Foundation.
- Stefanović, J.(2019), Uticaj kognitivnog stila učenja na oblikovanje i efikasnost e-učenja
<http://jelenicica.blogspot.com/p/uticaj-kognitivnog-stila-ucenja-na.html>; viđeno: 12.03.2019.
- Stefanović,J.(2015),
<https://int.search.myway.com/search/GGmain.jhtml?p2=%5ECP6%5Exdm262%5ETTAB02%5Ers&ptb=B02AD4D9-28B0-4>; napredak 156 (4) 423 - 446 (2015).
- Sternberg, H., (1988a), *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, New York: Viking,
- Sternberg, R. J. (1988b). Mental self-government: A theory of intellectual styles and their development. *Human Development*, 31, 197–224.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. i Zhang, (2000),L. F. Styles of Thinking as Basis of Differentiated Instruction. *Theory into practice*, 44(3), 245-253.
- Sternberg, R. J. i Zhang, L. F. (Ur.).(2001). *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*. London: Lawrence Erlbaum.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (1997). Are cognitive styles still in style? *American Psychologist*, 52, 700–712.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T.I. (1995). *Defying the Crowd; Cultivating Creativity in a Culture of Conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R.J. (1994a). Thinking Styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. U R. J. Sternberg i P. Ruzgis (Ur.), *Intelligence and personality*, 169-187.

- Sternberg, R.J. (1994b). Allowing for thinking styles. *Educational Leadership*, 52(3), 36 –39.
- Sternberg, R.J. (1995). Intelligence and cognitive styles.U: Individual differences and personality. London: Longman Group Limited.
- Stojaković, P. (2000). Kognitivni stilovi i stilovi učenja. Banja Luka: Filozofski fakultet Univerziteta u Banja Luci.
- Stojaković, P.(2008), Psihologija za nasatvnike, Banja Luka, Filozofski fakultet.
- Streufert, S., & Nogami, G. Y. (1989). Cognitive style and complexity:Implications for I/O psychology. U C. L. Cooper, I. Robertson, (ur.),International review of industrial and organizational psychology (93-143).Oxford, United Kingdom: Wiley.
- Tannenbaum, A. J. (1983). Gifted children: Psychological and educational perspectives. New York, London: Macmillan; Collier Macmillan.
- Taylor, C. W., & Barron, F. (1963). Scientific creativity: Its recognition and development. New York: Wiley.
- Thompson, P. M., Cannon, T. D., Narr, K. L., van Erp, T.,Poutanen, V. P., Huttunen, M., Toga, A. W. (2001).Genetic influences on brain structure. *Nature Neuroscience*,4, 1253–1258.
- Thompson, T., Steffert, T., & Gruzelier, J. (2009). Effects of guided immune-imagery: The moderating influence of openness to experience. *Personality and Individual Differences*,47(7), 789–794.
- Torans, E.P., (1985) Teaching Creative and gifted learners. U: Encyclopedia of Educational Research. Webb, R. A. (1974) Concrete and formal operations i n very bright 6- to 11-year-olds, *Human Development*, 17, 292-300.
- Torrance, E. P. (1975). Torrance Tests of Creative Intellectual: Norms–Technical Manual. Lexington, MA: Ginn.
- Torrance, E. P. (1977). Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different. Reston, VA: Council on Exceptional Children.
- Torrance, E. P. (1984). The Role of Creativity in Identification of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 28(4), 153–156. doi:10.1177/001698628402800403
- Torrance, E. P. (1987). Teaching for creativity. In S. G. Isaksen (Ed.), *Frontiers of creativity research. Beyond the basics* (pp. 189–215). Buffalo, N.Y: Bearly Ltd.
- Torrance, E. P. (1988). The nature of creativity as manifest in its testing. In R. J. Sternberg (Ed.), *The Nature of creativity. Contemporary psychological perspectives* (pp. 43–75). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Torrance, E. P. (1990a). Experiences in developing creativity measures: Insights, discoveries, decisions. Unpublished manuscript. Athens, GA: Torrance Center for Creativity and Talent Development, University of Georgia.
- Torrance, E. P. (1995). Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored. *Educational Psychology Review*, 7(3), 313–322. doi:10.1007/BF02213376
- Torrance, E. P., (1981). Kreativnost [Creativity]. Beograd.Pedagogija, 1, SPDJ.
- Torrance, E. P., (1981c). Kreativnost [Creativity]. Pedagogija, 1, Beograd

- Torrance, E.P. (1979). An instructional model for enhancing incubation. *The Journal of Creative Behavior*, 13, 23-35.
- Torrance, E.P. (2002). The manifesto: A guide to developing a creative career. Westport, CT: Ablex.
- Treffinger, D.J., Selby, E.C., & Crumel, J.J. (2012). Evaluation of the Future Problem Solving Program International (FPSPI). *The International Journal of Creativity and Problem Solving*, 22, 45-61.
- Torrance, E.P., & Safer, H.T. (1990b). The incubation model of teaching: Getting beyond the aha. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Tucić, N. i Matić, G. (2002). O genima i ljudima. Beograd. Centar za primenjenu psihologiju.
- Urban 1995 Urban, K. (1995). Different models In Describing, Exploiting, Explaining and Nurturing Creativity in Society. *European Journal for High Ability*, Vol. 6, No. 2, 143-159.
- Vaughan, L., & Giovanello, K. (2010). Executive function in daily life: Age-related influences of executive processes on instrumental activities of daily living. *Psychology and Aging*, 25, 343–355.
- Vermunt, J. D. (1994). Inventory of learning styles in higher education. Leiden, The Netherlands: ICLON-Graduate School of Education.
- Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 149–171.
- Volk, H. E., McDermott, K.B., Roediger, H.L. & Todd, R.D. (2006). Genetic influences on free and cued recall in long term memory tasks. *Twin Research and Human Genetics*, 9, 623–631.
- Volk, Mc Dermott, Roediger, & Vaughan & Giovanello (2010),
- Wallach, M., and Kogan, N. (1965). Modes of thinking in young children. New York: Holt Rinehart and Winston
- Witkin, H. A., & Berry, J. W. (1975). Psychological differentiation in cross-cultural perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1, 5–87.
- Witkin, H. A., & Goodenough, D. R. (1981). Cognitive style: Essence and origins. New York, NY: International Universities Press
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P.W. (1977). Field dependent and field independent cognitivestyles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47, 1–64.www.ncbi.nlm.nih.gov; Publication year(1994),, pages: ; 49:304-313, viđeno: 6.11.2018.
- Yamamoto, K. (1979), [Children's Ratings of the Stressfulness of Experiences](#). Developmental Psychology, s. 581-582; <http://dx.doi.org/10.1037/h0078090>(nađeno; 10.03.2019).
- Yamamoto, K., & Chimbidis, M. E. (1966). Achievement, intelligence, and creative thinking in fifth grade children: A correlational study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 12(3), 233-241. <https://psycnet.apa.org/record/1967-05818-001>
- Zhang Z Ji L.J.,, & Nisbett R.E. (2004). Is it culture or is it language? Examination of language effects in cross-cultural research on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 57–65.
- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2000). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *The Journal of Psychology*, 134, 469–489.

- Zhang, L. F., & Sternberg, R. J. (2005). A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review*, 17,1–53.
- Zhang, L. F., Sternberg, R. J., & Rayner, S. (Eds.). (2012). *Handbook of intellectual styles: Preferences in cognition, learning, and thinking*. New York, NY: Springer
- Zimmerman, E. (2007). Cognitive Style and Related Educational Issues: New Directions Research in Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 2(1), 15 –30.

Grozdanka Gojkov³³,
Serbian Academy of Education, Belgrade

**Cognitive style as a factor of didactic procedures in developing creativity
in the gifted**
– challenges and perspectives –

Abstract: This text intends to point out the importance of cognitive style in personalising didactic instructions for encouraging the development of creativity in gifted students. Using theoretical meta-analysis, the author analyzes the trends and perspectives in the field of cognitive style and creativity research, as a basis for personalization of didactic instructions and the development of gifted creativity.

Cognitive style is discussed in relation to current theories in cognitive psychology and neuroscience. The author provides a framework, which integrates the findings about the differences by defining in these disciplines, as basis for further researches of the cognitive style importance in the field of the gifted. The mentioned aims to focus existing findings in the field of cognitive style and its relationships with the broader theoretical contexts, in which the development of this theoretical construct has happened, and along with that, to perceive, as clearly as possible, essential determinants of the cognitive style, and within that to clarify the relationships in defining the concepts such as cognitive style, learning style, learning strategies, intellectual style..., as well as its practical importance, i.e. the possibility of applying it to foster creativity in the gifted.

The research findings of the author will support the hypothetical basis mentioned in the title. To illustrate we mention following:

- cognitive style influences the learning style through the choice of access to the content;
- Didactic instructions, which are constructed on the basis of creative didactic learning and teaching strategies (Osborne's check list strategy, Crutchfield's

³³ g_gojkov@mts.rs

associative strategy, Gordon's synectics, Toran's strategy of revealing the ambiguity of given facts and connecting value to the information) encourage creative thinking activities; associative mechanisms of the creative process; transposition based on meditation.

Keywords: the gifted, cognitive style, creativity.



СРПСКА АКАДЕМИЈА ОБРАЗОВАЊА
БЕОГРАД, Краљице Наталије број 43

**ПРОГРАМ
СВЕЧАНОГ УРУЧИВАЊА ПОВЕЉА И ОДРЖАВАЊА
НАУЧНОГ СКУПА**

I

**СВЕЧАНО УРУЧИВАЊЕ ПОВЕЉА НОВОИЗАБРАНИМ
ЧЛАНОВИМА САО**

Свечано уручивање Повеља новоизабраним члановима у 10.00
часова;

II

**Округли сто са почетком у 11,00 часова: ВИСОКОШКОЛСКА
НАСТАВА – ДИЛЕМЕ И ПЕСРПЕКТИВЕ**

Округли сто је замишљен као дискусија о предложеној теми. Уводне петоминутне импулсе за дискусију даће академици Грозданка Гојков, Марјан Блажич, Драго Бранковић, Вељко Банђур и Младен Вилотијевић.

Округли сто ће се одржати 22. јуна 2018. године на Учитељском факултету у Београду, Улица Краљице Наталије 43, у свечаној сали у приземљу.

Председник САО



РАДНИ САСТАВ СРПСКЕ АКАДЕМИЈЕ ОБРАЗОВАЊА (по редоследу избора у САО)

РЕДОВНИ ЧЛАНОВИ:

Избрани јуна 2005. год.

Никола Поткоњак
Јован Ђорђевић
Данило Ж. Марковић
Младен Вилотијевић

Избрани 27. августа 2005. год.

Милан Ратковић
Душан Савићевић
Владета Тешић
Драгослав Херцег

Избрани 17. фебруара 2007. год.

Грозданка Гојков
Ђорђе Ђурић
Стојан Богдановић
Боска-Босиљка Ђорђевић
Емил Каменов
Раденко Круљ
Илија Ђосић

Избрани 5. јула 2010. год.

Влада Вељковић
Драган Коковић
Петар Козић (умро 2012. год.)

Избрани 17. октобра 2013. год.

Аранђеловић Зоран
Банђур Вељко
Бубањ Радослав
Влаховић Бошко
Даниловић Мирчета
Лакета Новак
Недељковић Милан

Ољача Милка
Станојловић Борислав
Шпијуновић Крстивоје
Милачић Владимира
Недељковић Драган
Ракић Љубиша
Стожинич Светозар
Хаџи-Пешић Љубе
Изабрани 24.11.2017. године
Аврамовић Зоран
Јовановић Бранко
Игњатовић Миодраг
Саит Качопор
Липовац Душан
Николић Радмила
Сегединац Мирјана
Смиљковић Стана
Узелац Милан
Опавски Павле
Милачић Срећко
Вукмирица Војо
Ивановић Станоје
Сандо Драгомир
Кеџмановић Ненад

САО ИМА ПОСЛЕ ИЗБОРА 2017. ГОДИНЕ 37 РЕДОВНИХ ЧЛАНОВА.

ДОПИСНИ ЧЛАНОВИ
Изабрани 27 августа 2005.год.
Грозданка Гојков
Ђорђе Ђурић

Изабрани 17 фебруара 2007 год.
Бошко Влаховић
Мирчета Даниловић
Миомир Ивковић
Новак Лакета
Милан Недељковић

Изабрани 5 јула 2010.год.
Зоран Аранђеловић
Крстивоје Шпијуновић
Вељко Банђур
Милка Ољача
Борислав Станојловић
Радослав Грујић

Изабрани 17. октобра 2013.год.

Аврамовић Зоран
Булатовић Ранко
Вукумирица Војин
Ивановић Станоје
Игњатовић Миодраг
Јовановић Бранко
Качопор Саит
Липовац Душан
Максимовић Горан
Маричић Срећко
Николић Радмила
Опавски Павле
Драгомир Сандо
Сегедеинац Мирјана
Смиљковић Стана
Узелац Милан

Изабрани 24.11.2017.године

Антонијевић Радован
Мандић Данимир
Гашић-Павишић Слободанка
Шуваковић Урош

САО ПОСЛЕ ИЗБОРА 2017. ГОД. ИМА 8 ДОПИСНИХ ЧЛАНОВА

УКУПНО У РАДНОМ (АКТИВНОМ) САСТАВУ САО ИМА од 2017. године 45 (редовних и ванредних) ЧЛАНОВА.

САСТАВ САО ПО ПРИПАДНОСТИ ЧЛАНОВА НАУЧНИМ ОБЛАСТИМА 2017. године

Педагога	16
Андрографа.....	2
Психолога.....	1
Филозоф.....	1
Методичара.....	1
Социолога, социолога образовања, политиколога.....	6
Економиста.....	3
Математичара.....	3
Природних наука, техничара....	4
Језик и књижњвност.....	2
Иформатичара.....	1
Физичко васпитање.....	2
Медицинске науке.....	3

УМРЛИ ЧЛНОВИ САО (почасни, инострани, редовни, дописни) до 2018-гдине

- 1.Босиљка-Боска Ђорђевић
2. Јован Ђорђевић
- 3.Ивковић Миомир
4. Каменов Емил
- 5.Марковић Михаило
- 6.Попов Чедомир
- 7.Поповћ Златибор
- 8.Даниловић Мирчета
- 9.Козић Петар
- 10.Недељковић Драган
- 11.Савићевић Душан
- 12.Камил Мурешану
13. Марковић Данило
- 14, Ратковић Милан
15. Тешић, Владета.
16. Опавски Павле